

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra psychologie**



**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Porozumění čtenému u dětí s poruchou autistického spektra  
v šestém a devátém ročníku**

Reading comprehension in children with autism spectrum disorder in 6th and 9th  
grade

Praha 2016

Autor práce: Bc. Hana Nováková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková

## **Prohlášení**

*„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“*

V Praze dne 13.07.2016

.....  
Bc. Hana Nováková

## **Poděkování**

Mé poděkování patří PhDr. Haně Sotákové za odborné a vstřícné vedení diplomové práce a za cenné podněty, rady a připomínky.

Současně děkuji všem žákům za spolupráci a jejich zákonným zástupcům, ale též vedení školy a učitelům za umožnění realizace výzkumu.

## **Abstrakt**

Předložená diplomová práce se věnuje problematice porozumění čtenému u žáků s poruchou autistického spektra. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsme se věnovali problematice poruch autistického spektra, jednotlivým diagnózám a triádě narušených oblastí. Dále jsme čtenáře seznámili s hlavními kognitivními teoriemi, které vysvětlují projevy v rámci poruch autistického spektra. V závěru první části práce jsme se zabývali čtenářskou gramotností s důrazem na porozumění čtenému.

Druhá část prezentuje empirický výzkum zaměřený na zjištění úrovně porozumění čtenému u žáků s poruchou autistického spektra. Výzkumný vzorek tvořilo šest žáků šestých a devátých ročníků základní školy a víceletého gymnázia s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Vzorek byl dále doplněn o kontrolní skupinu, kterou tvořili intaktní žáci shodných ročníků. Pro účely práce byly vytvořeny dva nové testy mapující úroveň porozumění čtenému. První test se zaměřoval na porozumění čtenému u tichého čtení, druhý test sledoval porozumění čtenému u hlasitého čtení. Metodologie byla dále doplněna o Strange Stories test zjišťující úroveň teorie mysli. Stěžejní část práce se věnuje kvalitativní analýze získaných dat, která jsou následně konfrontována s výsledky zahraničních výzkumů.

### **Klíčová slova:**

Poruchy autistického spektra, teorie mysli, teorie oslabené centrální koherence, porozumění čtenému, hlasité čtení, tiché čtení, sociální dovednosti

## **Abstract**

The submitted thesis deals with the matter of reading comprehension in pupils with autism spectrum disorders. The thesis is divided into the theoretical and empirical part. In the theoretical part we dealt with the issue of autism spectrum disorders, constituent diagnoses and the triad of disrupted areas. Further into thesis we presented the reader the fundamental cognitive theories which explain exhibitions within the range of autism spectrum disorders. Towards the end of thesis we dealt with reader's literacy with special emphasis on reading comprehension.

The second part presents empirical research aimed at ascertainment of reading comprehension in pupils with autism spectrum disorders. The research sample consisted of sixth and ninth grade pupils diagnosed with Asperger syndrome from both primary and grammar school. The sample was supplemented with a control group which comprised intact pupils of the same grades. For the purposes of this study there were created new tests focusing on the level of reading comprehension. The first test aimed at reading comprehension with regard to silent reading, the second test observed reading comprehension in terms of loud reading. Methodology was further supplemented with the Strange Stories test ascertaining the level of theory of mind. The crucial part of the thesis deals with qualitative analysis of gathered data which are subsequently compared with the results of foreign researches.

### **The key words:**

Autism spectrum disorders, theory of mind, theory of weakened central coherence, reading comprehension, reading out loud, silent reading, social skills

# Obsah

Úvod.....	8
1. Poruchy autistického spektra .....	9
1.1 Triáda narušených oblastí .....	10
1.1.1 Kvalitativní porucha komunikace .....	10
1.1.2 Kvalitativní porucha sociálních interakcí .....	11
1.2.3 Omezené, stereotypní a opakující se soubory činností a zájmů .....	11
1.2 Klasifikace poruch .....	12
1.2.1 Klasifikace poruch dle MKN- 10.....	12
1.2.2 Klasifikace poruch dle DSM-V .....	15
2. Kognitivní teorie vysvětlující autismus .....	17
2.1 Teorie mysli .....	17
2.1.1 Vývoj teorie mysli .....	18
2.1.2 Teorie mysli u jedinců s PAS .....	19
2.1.3 Testy teorie mysli.....	20
2.1.4 E-S teorie .....	21
2.2 Teorie oslabené centrální koherence.....	21
2.2.1 Testy teorie oslabené centrální koherence .....	22
2.3 Kritika teorie mysli a teorie oslabené centrální koherence.....	22
2.4 Další teorie vysvětlující PAS.....	23
3. Gramotnost a čtení .....	24
3.1 Vymezení pojmu gramotnost.....	24
3.2 Čtenářská gramotnost .....	25
3.2.1 Porozumění čtenému.....	26
3.2.2 Čtenářská gramotnost u žáků s PAS .....	27
3.2.3 Testy zaměřené na porozumění čtenému .....	29
Empirická část.....	31
4. Design výzkumu .....	31
4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	31
4.2 Průběh výzkumu .....	32
4.3 Výzkumný vzorek.....	32
4.4 Popis použitých metod.....	34
4.4.1 Tobiáš Lolness .....	34

4.4.2 Petr .....	34
4.4.3 Strange Stories test.....	35
5. Analýza dat .....	37
5.1 Analýza dat - test Tobiáš Lolness .....	37
5.1.1 Kvalitativní analýza odpovědí u jednotlivých respondentů v rámci explicitní a implicitní roviny.....	37
5.1.2 Srovnání výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny v rámci explicitní a implicitní roviny .....	43
5.1.3 Srovnání celkových výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny.....	44
5.1.4 Srovnání výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny- 6. ročník.....	45
5.1.5 Srovnání výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny- 9. ročník.....	46
5.2 Analýza dat - test Petr.....	46
5.2.1 Výsledky - celkový čas čtení a počet přečtených slov v testu Petr.....	47
5.2.2 Analýza dat - chyby v dekodování v testu Petr .....	48
5.2.3 Kvalitativní analýza položek .....	50
5.2.4 Srovnání výsledků v otázkách na porozumění mezi skupinou s AS a kontrolní skupinou .....	58
5.2.5 Srovnání výsledků skupiny AS a kontrolní skupiny - 6. ročník .....	59
5.2.6 Srovnání výsledků skupiny AS a kontrolní skupiny - 9. ročník .....	59
5.3. Srovnání výsledků v testech Tobiáš Lolness a Petr.....	60
5.3 Analýza dat - Strange Stories test .....	62
5.3.1. Kvalitativní analýza odpovědí respondentů v rámci jednotlivých příběhů Strange Stories testu.....	63
5.3.2. Srovnání celkových výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou .	67
5.4. Srovnání výsledků Strange Stories testu a testů zaměřených na porozumění čtenému.....	69
Diskuze .....	73
Závěr .....	77
Literatura.....	79
Přílohy.....	84

## Úvod

V dnešní moderní době si již nedokážeme představit život bez techniky, která nám mnohdy ulehčí práci. Přes veškeré vymoženosti moderní společnosti je ale stále nezbytná gramotnost. Veškeré informace si můžeme snadno vyhledat, ale přitom se neobejdeme bez zásadní schopnosti, kterou je porozumění čtenému.

A právě tématu porozumění čtenému se v posledních letech odborníci více věnují a to především v souvislosti s výsledky, které přinesly mezinárodní výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností, které upozornily na podprůměrné výsledky českých žáků v jednom z aspektů čtenářské gramotnosti, kterým je právě porozumění čtenému.

Nejvýznamnější z aktuálně řešených výzkumů u nás, zabývající se daným tématem, je výzkum realizovaný Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy „*Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika*“, který byl výchozím bodem pro tuto práci. Oproti výše zmíněnému výzkumu, který se zabýval nižším školním věkem, jsme se zaměřili na starší školní věk. Vybranou skupinu žáků jsme dále zúžili na žáky s poruchou autistického spektra. Tuto specifickou skupinu žáků jsme zvolili jednak z důvodu zájmu diplomantky o danou problematiku, ale též z důvodu nedostatku realizovaných výzkumů na toto téma u dané skupiny žáků. Vzhledem k vzrůstajícímu počtu integrovaných žáků s poruchou autistického spektra do běžných škol se domníváme, že zájem o zkoumání porozumění čtenému u těchto žáků je více než naléhavý.

Předložená diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první části práce se věnujeme teoretickým východiskům českých i zahraničních autorů.

V empirické části představujeme námi realizovaný výzkum, v rámci kterého jsme zjišťovali úroveň porozumění čtenému u žáků s Aspergerovým syndromem a to v šestých a devátých ročnících základní školy a osmiletého gymnázia. Čtenáře v této části práce seznamujeme se stanovenými výzkumnými otázkami, průběhem výzkumu a představujeme námi zvolenou a z části vytvořenou metodologii. V kapitole analýza dat předkládáme výsledky výzkumu, které v závěru práce konfrontujeme s výsledky zahraničních výzkumů.

# 1. Poruchy autistického spektra

Ve svém životě se každý z nás někdy setkal s jedincem, který nereagoval na běžné denní situace obvyklým způsobem, který na první pohled působil zvláštním dojmem, nebo naopak vynikal rozsáhlými či nadáním v určité oblasti. Dost možná, že takovýto jedinec trpěl tzv. poruchou autistického spektra. Ačkoliv je v posledních letech pojem autismus známý i mezi laickou populací, stále koluje řada mýtů o této poruše. Abychom předešli chybnému porozumění tohoto celoživotního onemocnění, uvedeme v následující kapitole základní fakta týkající se problematiky autismu.

Jako první popsal autismus Leo Kanner v roce 1943, který použil k označení této poruchy termín „časný dětský autismus“. Slovo autismus pochází ze slova „autos“, což v překladu znamená „sám“. Pojem autismus použil před Kannerem již psychiatr Bleuler, který tímto termínem nazýval egocentrické myšlení typické pro schizofreniky. Přibližně ve stejné době, kdy se Kanner zabýval problematikou autismu, se obdobnému tématu věnoval i Hans Asperger, podle kterého byla později pojmenována jedna z poruch autistického spektra tzv. Aspergerův syndrom. (Thorová, 2006)

Poruchy autistického spektra je zastřešující pojem pro poruchy, které se projevují řadou symptomů a ovlivňují jedince v různých oblastech života jako je komunikace, sociální interakce či představitost. Jedná se o závažné vývojové poruchy, které mají svůj počátek v raném dětství s neurobiologickou etiologií. „*Jde o vrozený defekt kognitivních funkcí, který má svůj původ v abnormálním vývoji mozku.*“ (Jelínková, 2008, s.7)

Vedle termínu poruchy autistického spektra (PAS) se můžeme v literatuře setkat s termínem „Pervazivní vývojové poruchy“. Tento termín využívá i mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Slovo pervazivní můžeme přeložit jako vše pronikající, což znamená, že porucha zasahuje do řady oblastí života. Ačkoliv se oba pojmy - poruchy autistického spektra a pervazivně vývojové poruchy obsahově překrývají, řada odborníků se domnívá, že termín poruchy autistického spektra je výstižnější. Thorová ve své knize uvádí „*Termín poruchy autistického spektra je považován za výstižnější, protože specifické deficity a abnormální chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní.*“ (Thorová, 2006, s.60)

## 1.1 Triáda narušených oblastí

V sedmdesátých letech dvacátého století přišla Lorna Wingová (Thorová, 2006) s termínem triáda, který zahrnuje tři oblasti, ve kterých se poruchy autistického spektra projevují. Těmito oblastmi jsou - kvalitativní porucha sociálních interakcí, kvalitativní porucha komunikace a inflexibilita myšlení a hry a stereotypní vzorce chování. Tuto triádu uvádí i Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-10), ze které jsme vycházeli při popisu níže uvedené triády.

### 1.1.1 Kvalitativní porucha komunikace

Jedna z oblastí, která bývá narušena u poruch autistického spektra je oblast komunikace. Obtíže v komunikaci se projevují celou škálou příznaků a to jak v oblasti receptivní složky řeči, tak i v oblasti expresivní. To znamená, že člověk s PAS má potíže jak v porozumění obsahu komunikace, tak i v samotné komunikaci. Narušená bývá i neverbální komunikace a to především v oblastech mimiky, gest a posturace těla. Příznačným projevem v neverbální oblasti u poruch autistického spektra bývá zvláštní či chybějící oční kontakt nebo narušená schopnost ukazování.

Časté bývá u poruch autistického spektra neporozumění řeči, které se projevuje doslovným chápáním sdělení a používáním slov a slovních spojení mimo komunikační kontext. Charakteristické jsou echolálie a záměny osobních zájmen, neologismy, slovní vata, abnormality intonace a tónu hlasu či špatná artikulace a neplynulost řeči.

Verbální komunikace bývá narušena od lehkých odchylek až po závažné poruchy jako je například mutismus. „*Deficit v komunikaci je definujícím prvkem autismu. Mnohé osoby s autismem nemluví a ty, které mluví, často nedokážou jasně vyjadřovat svá přání a potřeby.*“ (Schopler, 1999, s. 49) U autistických dětí, které mají závažně narušenou komunikaci se mohou vyskytnout frustrace a úzkosti, které jsou způsobené neschopností dorozumívát se s okolím. Z toho důvodu je nutné podporovat komunikaci i jinými způsoby jako jsou například augmentativní a alternativní metody (obrázky, piktogramy,...), které umožní dětem představit si význam daného slova, který je pro ně z důvodu abstraktnosti a pomíjivosti nesrozumitelný.

### 1.1.2 Kvalitativní porucha sociálních interakcí

Velká část autistických dětí neprojevuje zájem o sociální kontakt s druhými osobami. Dle Vágnerové (2008) to může být zapříčiněno tím, že autistické dítě obtížně chápe sociální signály. Tyto signály může vyhodnotit jako nepříjemné či ohrožující a proto se jim vyhýbá.

Děti s poruchou autistického spektra mají obtíže rozlišit mezi živým a neživým, z tohoto důvodu s druhými zacházejí jako s předměty. Autistické děti tak často nemají potřebu vyhledávat kontakt s dalšími osobami či naopak vyhledávají a navazují kontakt s každým, bez ohledu na vhodnost takového jednání.

Velmi častý problém mívají lidé s poruchou autistického spektra v navazování vztahů, neboť je zde narušeno pochopení významu mezilidských vztahů. „*Studenti s AS bývají velmi egocentričtí, orientovaní na svůj svět. S vrstevníky se kontaktují jen do té míry, pokud tito lidé respektují jejich pravidla.*“ (Vosmik, 2010, s. 20) Potíže v oblasti sociální interakce se projevují u dětí s PAS i ve hře. Autistické děti neprojevují zájem o hru s dalšími dětmi, častěji si hrají samy. Výrazné problémy bývají především v oblasti empatie, neboť autisté mají obtíže v pochopení přání, potřeb a pocitů druhých lidí.

Thorová (2006) uvádí tři narušené oblasti sociálního vývoje. První zmiňovanou oblastí je schopnost napodobování, další narušenou oblastí je sdílení pozornosti a to především zrakového sdílení, které má vliv na další kognitivní vývoj dítěte. Poslední oblastí, kterou uvádí, je touha po stejnosti v sociálních reakcích. V důsledku potíží porozumět sociálním situacím, které vedou k nejistotě, preferují autisté stejnost. Tato stejnost je jakási snaha kontroly nad situací, které nerozumí.

### 1.2.3 Omezené, stereotypní a opakující se soubory činností a zájmů

Charakteristické pro poruchy autistického spektra jsou omezené, opakující se a stereotypní činnosti a zájmy, které se mohou projevit v různých oblastech. K omezenému výběru činností a zájmů dochází z důvodu narušené představivosti. Narušení představivosti se neprojevuje jen v omezeném výběru zájmů, v potížích v komunikaci a v sociálních interakcích, ale projevuje se i ve hře. Autistické dítě nejenže nevyhledává hru s dalšími dětmi, ale hra těchto dětí bývá stereotypní a manipulativní. Z důvodu narušení představivosti není autistické dítě schopno symbolické hry či nápodoby.

Jedinci s poruchou autistického spektra ve většině případů vyžadují dodržování zavedených řádů, neboť jakákoliv změna u nich vyvolává negativní pocity, které mohou vést až k agresivnímu chování. Velmi častým jevem jsou autostimulační automatismy, nahrazující hru, ale často slouží i k uvolnění napětí. „*Stereotypní chování velmi často bývá sebestimulující a objevuje se tehdy, když se dítě nudí nebo je frustrované.*“ (Vosmik, 2010, s. 47) Mezi automatismy patří opakované pohyby, točení se, mačkání očí a další projevy.

Thorová (2006) dále uvádí potíže v oblastech inteligence, pozornosti, emocionality či percepce.

Variabilita projevů v rámci poruch autistického spektra je nesmírně široká. Výskyt a hloubka narušení v jednotlivých oblastech triády se liší v závislosti na typu dané poruchy a na konkrétním případě. Poruchy se mohou pohybovat na škále od lehkého postižení, které nevyžaduje pomoc druhých až po hluboké postižení vyžadující nepřetržitou péči ze strany druhých osob.

## **1.2 Klasifikace poruch**

V následujících odstavcích představíme rozdělení poruch autistického spektra dle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). V závěru kapitoly pak zmíníme dělení dle americké klasifikace DSM-V.

### **1.2.1 Klasifikace poruch dle MKN- 10**

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) jsou poruchy autistického spektra, respektive pervazivní vývojové poruchy, zařazeny mezi poruchy psychického vývoje s kódem F80-89. Obecnými společnými znaky pro tyto poruchy jsou počátky poruchy v kojeneckém věku či v dětství, postižení či opoždění funkcí, které souvisí s biologickým zráním centrální nervové soustavy a stálý průběh poruchy bez výskytu relapsů a remisí.

#### **1.2.1.1 Dětský autismus**

První poruchu, kterou uvádí MKN-10 je tzv. dětský autismus. Ten byl poprvé popsán, jak jsme již zmínili výše, ve 40. letech 20. století americkým psychiatrem Kannerem, který se zprvu domníval, že porucha vzniká na základě psychogenní

etiologie. V současné době je známo, že onemocnění má neurobiologický podklad, který se manifestuje do 36. měsíce věku dítěte. Manifestace příznaků před třetím rokem života je první kritérium nezbytné k přiřazení diagnózy dle MKN-10. Druhým kritériem, které uvádí je abnormalita funkcí v triádě (sociální interakce, stereotypní vzorce chování a narušení v oblasti komunikace).

Kromě uvedených kritérií nutných ke stanovení diagnózy dětský autismus uvádí MKN-10 další nespecifické problémy, které se můžou vyskytnout u jedinců s PAS. Mezi tyto nespecifické problémy jsou zahrnuty poruchy spánku, jídla, fobie či agresivita. Nejvýraznější výskyt jednotlivých projevů je mezi 3. - 5. rokem.

Dětský autismus rozlišuje řada odborníků do dvou typů. První typ je tzv. vysoce funkční autismus, u kterého není přítomná mentální retardace a oblast řeči nebývá natolik narušená jako u druhého typu. Druhým typem je nízkofunkční autismus, pro který je charakteristický výskyt těžké až hluboké mentální retardace a další příznaky jako je nerozvinutá řeč, minimální sociální kontakt a převažující stereotypní chování. Thorová (2006) uvádí, že někteří odborníci hovoří o třetím typu a to středně funkčním autismu.

#### ***1.2.1.2 Atypický autismus***

Druhou uvedenou poruchou autistického spektra je atypický autismus. V případě atypického autismu se jedná o poruchu, která dle MKN-10 nespĺňuje jedno ze dvou diagnostických kritérií u dětského autismu. Atypický autismus je charakterizován tím, že manifestace příznaků není přítomna před dovršením věku tří let nebo nejsou postiženy všechny tři oblasti triády.

#### ***1.2.1.3 Rettův syndrom***

Další poruchou, kterou uvádí mezinárodní klasifikace nemocí je tzv. Rettův syndrom. Pro tento syndrom je charakteristický výskyt pouze u dívek. Jedná se o neurodegenerativní geneticky podmíněné onemocnění vznikající poruchou dlouhého raménka chromozomu X. Z tohoto důvodu se syndrom vyskytuje pouze u dívek, neboť u chlapců narušení chromozomu X není slučitelné se životem. Thorová (2006) však uvádí, že v několika případech byla zaznamenána netypická varianta Rettova syndromu i u chlapců, která se projevovala časnějším začátkem a vážnějším kognitivním deficitem, než v případě „klasického“ Rettova syndromu.

Dalším kritériem, které uvádí MKN-10 je zprvu normální vývoj s výraznou celkovou regresí mezi 7-24 měsícem. Regrese se projevuje v oblastech řeči, motoriky (především je postižena chůze a jemná motorika). Dále se vyskytují stereotypní kroutivé pohyby rukou, mikrocefalie a též dochází ke ztrátě zájmu o sociální kontakt. Ve většině případů je přítomna těžká mentální retardace. Prognóza u tohoto syndromu nebývá příliš příznivá.

#### ***1.2.1.4 Jiná dezintegrační porucha***

Jiná dezintegrační porucha, též známá i jako Hellerův syndrom, infantilní demence či desintegrační psychóza, je další z pervazivně vývojových poruch, které uvádí mezinárodní klasifikace nemocí. Tato porucha se projeví po období normálního vývoje, které trvá cca do druhého roku života. Po tomto období následuje trvalá ztráta již získaných dovedností.

Pro poruchu je charakteristický výrazný regres v oblasti řeči, narušení sociálních interakcí a ztráta zájmu o okolí. Častá je přítomnost těžké mentální retardace a závažné emoční poruchy jako jsou - emoční labilita, silná úzkostnost a neklid. I zde bývá špatná prognóza.

#### ***1.2.1.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby***

Pro tuto poruchu je charakteristická těžká mentální retardace, která se dále pojí se stereotypním chováním, poruchy pozornosti a hyperaktivitou. Tato hyperaktivita je však v období dospívání nahrazena hypoaktivitou. U jedinců s touto diagnózou se mohou objevit projevy sebepoškozování. Sociální kontakt, který bývá narušen u většiny ostatních diagnóz, zde nebývá narušen. U této poruchy bývá také výskyt řady vývojových opoždění (specifických i globálních).

#### ***1.2.1.6 Aspergerův syndrom***

Další uvedenou poruchou v mezinárodní klasifikaci nemocí je Aspergerův syndrom, pojmenovaný po Hansi Aspergerovi. Tato porucha se vyskytuje ve větší míře u chlapců než u dívek.

Diagnostickým kritériem u Aspergerova syndromu je narušení v oblasti sociálních interakcí a stereotypní, opakující se a omezený repertoár aktivit a zájmů. Narušení sociálních interakcí bývá nejvýraznější a nejproblematictější oblastí u

jedinců s Aspergerovým syndromem. Dle MKN-10 je základní rozdíl oproti autismu v kognitivní oblasti a v oblasti komunikace, neboť v případě Aspergerova syndromu nebývá obvykle těžká porucha řeči. Obtíže v oblasti komunikace se projevují především v nepochopení kontextu a v oblasti neverbální komunikace (neschopnost používat gesta v sociální interakci či absence očního kontaktu). V některých případech se syndrom projevuje i motorickou neobratností jedince.

Jelikož u Aspergerova syndromu nebývají natolik výrazné obtíže jako u dětského autismu, bývá někdy Aspergerův syndrom diagnostikován v pozdějším věku, obvykle kolem 6-11 roku života.

Thorová (2006) uvádí, že mezi odborníky probíhá spor o to, zda je Aspergerův syndrom samostatná diagnóza, či zda se jedná o mírnější formu autismu. Přes tyto spory je Aspergerův syndrom v MKN- 10 uveden jako samostatná diagnóza, a to z důvodu kvalitativně odlišných projevů oproti ostatním diagnózám poruch autistického spektra.

Kromě výše popsaných poruch MKN-10 uvádí další dvě diagnózy, které však více nespecifikuje. Jsou jimi Jiné pervazivní vývojové poruchy a Pervazivně vývojová porucha nespecifikovaná.

### **1.2.2 Klasifikace poruch dle DSM-V**

V následující podkapitole se budeme věnovat klasifikaci poruch dle DSM-V, která je závazným diagnostickým manuálem ve Spojených státech amerických. Poslední (pátá) revize DSM vyšla v roce 2013 a oproti předchozí revizi zaznamenala významné změny v klasifikaci autismu. Z důvodu těchto změn jsme se rozhodli zahrnout do diplomové práce i tuto klasifikaci.

V páté revizi jsou uvedeny jako základní diagnostická kritéria přetrvávající deficity v sociální komunikaci a sociální interakci a dále omezené, repetitivní vzorce chování, zájmů a aktivit. Dalším diagnostickým kritériem je začátek obtíží v raném věku a klinicky významné funkční narušení v důležitých oblastech života jako je práce, škola a další, které nelze přičíst celkovému vývojovému opoždění nebo nízké úrovni intelektu. Významnou změnou oproti předchozí revizi je spojení dvou oblastí a to sociální komunikace a sociální interakce v jednu oblast.

Na základě uvedených diagnostických kritérií je patrná shoda s diagnostickými kritérii MKN-10. V čem se liší tyto dvě klasifikace, je členění

jednotlivých diagnóz. Pátá revize DSM neuvádí jednotlivé druhy poruch autistického spektra jako je tomu v MKN-10. DSM-V uvádí souhrnně poruchu autistického spektra, kterou dále specifikuje:

1. s přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu
2. s přidruženou poruchou řeči nebo bez přidružené poruchy řeči
3. spojenou se známým somatickým nebo genetickým onemocněním nebo enviromentálním faktorem
4. spojenou s jinou neurovývojovou, duševní nebo behaviorální poruchou
5. s katatonii

Kromě uvedených specifikací DSM-V dále uvádí tři stupně závažnosti poruchy autistického spektra v závislosti na stupni nutné podpory a to na vyžadující podporu, vyžadující značnou podporu a vyžadující velmi značnou podporu.

## 2. Kognitivní teorie vysvětlující autismus

Od prvního popisu autismu, který učinil Kanner v roce 1943, uplynulo již více než sedmdesát let. Od té doby vznikla řada teorií, které si kladly za cíl vysvětlit vznik a jednotlivé projevy této celoživotní poruchy. V první polovině minulého století, pod vlivem psychoanalýzy, se řada odborníků domnívala, že autismus je zapříčiněn citově chladnou výchovou rodičů. Vlivem nových výzkumů se v šedesátých letech dvacátého století začínají objevovat názory, že v případě autismu se jedná o neurobiologickou poruchu organického původu. S tímto tvrzením přišel poprvé psycholog Bernard Rimland. (Thorová, 2006)

V následující kapitole se zaměříme na dvě, v současné době nejrozšířenější, kognitivní teorie vysvětlující vznik poruch autistického spektra. Těmito teoriemi jsou teorie myslí a teorie oslabené centrální koherence.

### 2.1 Teorie myslí

Téma teorie myslí se začalo poprvé objevovat v sedmdesátých letech dvacátého století a to v souvislosti se jménem Nicholase Humphre. Ten se domníval, „že schopnost chápat správně z hlediska mentálních stavů konajícího je vrozená a je výsledkem dlouhotrvající evoluce“. (Baron-Cohen 2009, s. 21). Vedle Humpreya se teorií myslí zabýval Leslie, který tuto teorii aplikoval na oblast autismu. Tito dva odborníci významně ovlivnili anglického kognitivistu Baron-Cohena, který je v současné době považován za jednoho z předních odborníků zabývajících se teorií myslí.

Langmaier a Krejčířová uvádějí, že „teorie myslí je pojímána jako ucelený laický soubor znalostí o psychice člověka, který nám všem umožňuje porozumět sociálnímu dění a předpovídat reakce druhých lidí, dobře s druhými lidmi vycházet, zapojovat se do společných činností apod“. (Langmaier & Krejčířová, 2006, s. 97). Tato schopnost umožňuje jedinci vytvořit si jakýsi systém úsudků, názorů týkající se psychických stavů druhých osob, což jedinci umožní následné předvídaní a kontrolování chování.

Podle vývojových psychologů se jedná o „soubor inferencí, které se vztahují k mentální reprezentaci druhého, třetího a vyššího řádu, na jejichž základě dochází k porozumění jak vlastnímu duševnímu životu a chování, tak prožívání a chování druhých“ (Hoskovec, 2002, s. 237).

### 2.1.1 Vývoj teorie mysli

Schopnost vidět do mysli druhého je vrozená vývojová schopnost, která se vyvíjí v prvních letech života. K plnému rozvoji schopnosti uvědomění si rozdílnosti mezi svým myšlením a myšlením druhého dochází přibližně kolem čtvrtého roku.

Na základě výzkumů vyčlenil Baron-Cohen (2009) čtyři mechanismy schopnosti vidět do mysli. Těmito mechanismy jsou:

1. Detektor intencionality (záměru) - Dle Baron-Cohena se jedná o základní mechanismus fungující prostřednictvím jednotlivých smyslů (zraku, sluchu, hmatu). Charakteristické pro tento mechanismus je záměr a touha.
2. Detektor směru pohledu - Na rozdíl od prvního mechanismu druhý mechanismus funguje jen na základě jednoho smyslu, zraku. Dle Baron-Cohena tento mechanismus obsahuje tři funkce. První funkcí je detekce očí, respektive upřeného pohledu. Druhou funkcí je detekce směřování očí. Tato funkce umožňuje odhadnout směr pohledu očí a vyhodnotit, zda pohled je upřený na osobu či nikoliv. Třetí funkcí je interpretace upřeného pohledu. Dítě v této fázi vývoje dokáže vyvodit, co dané oči druhé osoby vidí. Tato funkce předpokládá, že dítě již chápe, že očima je možné vidět.
3. Mechanismus sdílené pozornosti - Třetím mechanismem, který uvádí Baron-Cohen je mechanismus sdílené pozornosti. Tento mechanismus vytváří triadické reprezentace, což jsou vztahy mezi já, druhým a objektem (či třetím aktérem). To znamená, že osoba „A“ věnuje pozornost určitému objektu a to na základě upozornění na objekt osobou „B“.
4. Mechanismus teorie mysli - Poslední, „nejvyšší“ mechanismus je mechanismus teorie mysli, který umožňuje na základě určitého chování vyvodit škálu možných mentálních stavů, jako jsou předstírání, myšlení, vědění, snění, představy, lhaní a dalších. Bez rozvinutí mechanismu teorie mysli, nejsou výše popsané mentální stavy možné.

Tyto mechanismy si dítě neosvojuje na stejné vývojové úrovni, ale postupně během vývoje. Jednotlivé mechanismy na sebe nasedají, přičemž předchozí mechanismy dále fungují, tzn. nejsou nahrazeny nově osvojenými. Vývoj těchto čtyř mechanismů lze rozdělit do tří etap. První etapa, která zahrnuje první a druhý mechanismus se vyvíjí přibližně do devátého měsíce. Druhá etapa, ve které se již objevuje mechanismus sdílené pozornosti, se vyvíjí v období mezi 9 - 18 měsícem.

Poslední třetí fáze již zahrnuje mechanismus teorie mysli. Tato fáze odpovídá přibližně období mezi 28-48 měsícem. Zde si dítě postupně osvojuje řadu mentálních stavů od předstírání až po přesvědčení a to prostřednictvím tzv. M-reprezentací. (Baron-Cohen, 2009)

Někteří odborníci rozdělují teorii mysli do několika řádů či modulů. Například Leslie rozděljuje teorii mysli do prvního a druhého řádu. Dle něj v rámci teorie mysli prvního řádu zjišťujeme to, co aktér vnímá, zatímco teorie mysli druhého řádu odhaduje postoje. Premack dokonce rozděljuje teorii mysli do tří modulů, kdy první modul zjišťuje úmysly a záměry, druhý modul reprezentuje hodnoty a moc intencionálního aktu a třetí modul zjišťuje tři trendy mentálních stavů, kterými jsou vnímání, touha a přesvědčení. (Baron-Cohen, 2009)

Sedláková hovoří o třech úrovních mentálních reprezentací. Nejnižší úroveň mentální reprezentace zastupuje okolní svět nebo na něj odkazuje (reprezentuje), druhá vrstva neboli vrstva druhého řádu je představa o vlastních psychických operacích, takzvaná reflexe duševního řádu. Třetí poslední řád je reflexe druhého člověka. (Hoskovec, 2002)

### **2.1.2 Teorie mysli u jedinců s PAS**

V roce 1985 uvedl Baron-Cohen spolu s Utou Frith a Alanem Leslie, že základní triáda příznaků vyskytující se u poruch autistického spektra vzniká pravděpodobně poruchou některých mechanismů teorie mysli. (Baron-Cohen, 2009)

Baron-Cohen (2009) uvádí, že v případě poruch autistického spektra jsou nejčastěji porušeny mechanismus sdílené pozornosti a mechanismus teorie mysli. Naopak mechanismus detektor záměru a mechanismus detektor směru pohledu nebývají u PAS narušeny, neboť nevyžadují schopnost porozumění mentálním stavům.

Jak již bylo výše uvedeno, v případě mechanismu sdílené pozornosti se jedná o vztah mezi já, druhým a objektem. Narušení tohoto mechanismu se u dětí s PAS projevuje především neschopností sledovat pohled druhého či absencí deklarativního ukazování. Poslední mechanismus, mechanismus teorie mysli dle Baron-Cohena, bývá narušen ve většině případů PAS. Narušením tohoto mechanismu si odborníci vysvětlují například absenci či velmi chudou úroveň spontánní hry, neschopnost

porozumět a adekvátně reagovat v sociálních situacích a obtíže v oblasti porozumění emocím.

### 2.1.3 Testy teorie mysli

V této podkapitole si představíme několik nejznámějších testů, které byly vytvořeny k potvrzení deficitu teorie mysli u jedinců s poruchou autistického spektra.

Sally-Ann Test - Mezi nejznámější testy teorie mysli patří Sally-Ann test, jehož autory jsou Baron-Cohen, Leslie a Frith. Tento test je zaměřen na teorii mysli prvního řádu, tedy na zjištění schopnosti chápat představu druhého člověka, která je mylná. Při tomto testu byla použita scénka se dvěma panenkami. Dítěti byla přehrána scénka s použitím dvou panenek, kdy jedna panenka si schovala kuličku do košíku. Poté co tato panenka odešla, druhá panenka kuličku vzala a schovala si ji do své krabičky. Následně se první panenka vrací a nyní má dítě, které pozorovalo celou scénku říct, kde tato panenka bude hledat kuličku. Na základě experimentu autoři zjistili, že zprvu v tomto testu selhávají všechny děti, ale zhruba od čtvrtého roku jsou již schopné uspět, neboť již dosáhly mechanismu teorie mysli. V případě autistických dětí bylo selhání v tomto testu přibližně v 80% případů (Thorová, 2006). Obdobou tohoto testu je další známý test tzv. lentilkový test.

John a Mary test - Testem zabývající se teorií druhého řádu je test John a Mary test. I zde jsou použity dvě figurky ke ztvárnění scénky. Na základě výsledků tohoto testu bylo zjištěno, že děti s autismem, které byly schopny projít testem prvního řádu, v případě tohoto testu již selhaly. Od 7 let 90% dětí z běžné populace odpoví správně (Thorová, 2006).

Strange Stories test - Poslední test, který zde zmíníme v souvislosti s teorií mysli, je tzv. Strange Stories test neboli test neobvyklých příběhů ze života. Test je zaměřen na teorii mysli třetího řádu a jeho autorkou je Francesca Happé. Tento test obsahuje 24 krátkých příběhů, které se postupně čtou dítěti. Poté co se přečte krátký příběh, jsou dítěti položeny dvě otázky vztahující se k příběhu. Jednotlivé příběhy jsou zaměřeny například na oblasti sarkasmu, vtipu, lži, nedorozumění, přesvědčování a předstírání. Na základě výsledků tohoto testu bylo zjištěno, že jedinci s poruchou autistického spektra vykazovali horší výsledky než kontrolní skupina (Happé, 1994).

Kromě výše uvedených testů teorie mysli existuje řada dalších, například test odhalení záludnosti, testování (ne)egocentrické vizuální percepce či test vyskládání dějových příběhů.

#### **2.1.4 E-S teorie**

Baron-Cohen rozpracoval teorii mysli o řadu dalších výzkumů, na jejichž základě vytvořil E-S teorii (empaticko-systemizující teorie). V rámci této teorie uvádí dvě kognitivní charakteristiky typické pro lidi. První charakteristikou je empatie neboli vcítění se do druhé osoby a druhou charakteristikou je systemizace (schopnost vytvářet systémy či řády).

Ve svých pracích uvádí pět možných variant poměru empatie a systemizace, které jsou typické pro různé jedince. Dle Baron-Cohena je typ „Extrémní typ S“ charakteristický pro jedince s poruchou autistického spektra (Baron-Cohen, 2009). Tento typ se vyznačuje extrémní převahou systemizace na úkor empatie, která je velmi nízká či nulová.

Na základě této teorie vysvětluje Baron–Cohen jednotlivé projevy typické pro PAS. Nízká či nulová empatie vede jedince s PAS k potížím v komunikaci a v sociální oblasti. Naopak vysokou úroveň systemizace můžeme vysvětlit typické autistické chování, jako jsou stereotypní vzorce chování, neschopnost přizpůsobit se změně, jednostranné zaměření na určitou oblast atd.

## **2.2 Teorie oslabené centrální koherence**

Druhou teorií je teorie oslabené centrální koherence, jejíž hlavní představitelkou je Uta Frith. Dle této teorie jsme schopni integrovat nejen to, co pozorujeme, ale i to co aktuálně nepozorujeme a tím jsme schopni dodat význam i izolovaným detailům. Tato schopnost vytvářet kohezi z různých pozorování se nazývá „centrální koherence“ (Vermeulen, 2006). Podle autorů teorie oslabené centrální koherence je schopnost skládat z detailů celky typicky lidská vlastnost. Pokud je tato schopnost narušena vyskytují se potíže ve schopnosti třídít informace do celků či s vyvozováním a zobecňováním informací (Thorová, 2006).

Frith přišla s tvrzením, že teorií mysli nelze vysvětlit všechny projevy autismu. Dle ní tato teorie vysvětluje pouze narušení v oblastech komunikace a sociální interakce, nevysvětluje však stereotypní vzorce chování a další autistické

projevy. Na základě výzkumů Uta Frith přišla s tvrzením, že intaktní jedinci se zaměřují na vnímání celku, kdežto jedinci s poruchou autistického spektra nevnímají celky, ale pouze části, které často bývají nepodstatné. Vnímání těchto detailů vede ke znemožnění vnímat podstatnější podněty, což má za následek neschopnost pochopit celkový smysl.

### **2.2.1 Testy teorie oslabené centrální koherence**

I v rámci teorie oslabené centrální koherence byla provedena řada experimentů v souvislosti s PAS. Thorová (2006) uvádí například test skrytých tvarů. V tomto testu měly děti za úkol ve směsi různých tvarů vyhledat konkrétní zadaný tvar. Na základě výsledků výzkumů bylo zjištěno, že děti s poruchou autistického spektra v tomto testu dosahovaly rychlejších výsledků než běžné děti.

Dalším z významných testů je experiment s kartami. V rámci tohoto testu byly dětem předloženy dvě karty. Na jedné kartě bylo seskupeno pospolu pět černých bodů. Na druhé kartě bylo také pět černých bodů různě rozprostřených, ale mezi nimi byly umístěny čtverce. Úkolem dítěte bylo spočítat počet bodů na jednotlivých kartách. V určení počtu bodů na druhé kartě byly rychlejší děti s poruchou autistického spektra, což potvrdilo domněnku, že děti s PAS často nejsou schopni vnímat a interpretovat celek. (Thorová, 2006)

### **2.3 Kritika teorie mysli a teorie oslabené centrální koherence**

V rámci teorie mysli i teorie oslabené centrální koherence se našla řada kritiků, kteří tyto dvě teorie kritizovali. Oběma teoriím bylo vytýkáno, že při opakovaných výzkumech se teorie ne vždy potvrdily.

V případě teorie mysli bylo vytýkáno, že ne každý jedinec s poruchou autistického spektra má potíže v teorii mysli ve všech třech řádech. Řada odborníků však upozorňuje na případy, kdy u jedinců s poruchou autistického spektra (především u jedinců s vysoce funkčním autismem či Aspergerovým syndromem) se sice neobjevily potíže v testech teorie mysli, přesto měli tito jedinci potíže v běžných sociálních situacích (Thorová, 2006). To si odborníci vysvětlují možností mechanického naučení se testu, což vedlo k jeho úspěšnému splnění. Kritici také upozorňují na časté narušení v oblasti komunikace, což může mít vliv na výsledky testů.

Thorová (2006) uvádí, že řada kritiků teorie centrální koherence upozorňuje na skutečnost, že oslabení centrální koherence se nevyskytuje pouze u jedinců s poruchou autistického spektra, ale i u lidí bez diagnózy PAS.

## **2.4 Další teorie vysvětlující PAS**

Kromě těchto dvou uvedených teorií existuje řada dalších teorií, například teorie deficitu exekutivních funkcí. Thorová (2006) uvádí, že tato teorie předpokládá dysfunkci čelních laloků, která má za následek deficit v oblasti exekutivních funkcí. Exekutivní funkce jsou mechanismy, které usměrňují naše chování, ovlivňují pozornost a umožňují nám plánovat a kontrolovat. Deficit v oblasti exekutivních funkcí se tak u jedinců s PAS projevuje například potížemi ve flexibilitě myšlení, přizpůsobování se změnám, obsesemi a dalšími příznaky.

Další psychologickou teorií je teorie intersubjektivní, která se řadí mezi emoční teorie. Tato teorie vysvětluje problémy v oblasti emocionálního a sociálního porozumění. Mezi hlavní zastávce této teorie řadíme Hebsona, který se domníval, že porucha autistického spektra je způsobena deficitem v intuitivní mezilidské interakci v prvních šesti měsících života. (Thorová, 2006)

### 3. Gramotnost a čtení

Gramotnost je nezbytnou součástí života v moderní vyspělé společnosti. Ačkoliv v posledních několika desetiletích došlo k výraznému nárůstu vzdělanosti lidstva, stále jsou oblasti, kde i v dnešní době převažuje negramotnost. Mezi tyto oblasti řadíme země Latinské Ameriky, Asie a především země Afriky. Negramotnost i tak nadále zůstává globálním problémem lidstva.

#### 3.1 Vymezení pojmu gramotnost

Pojetí gramotnosti se v průběhu minulého století měnilo v souvislosti se změnami společenskými, kulturními, náboženskými, ale i hospodářskými a s rozvojem technologií. Tyto změny se pochopitelně musely odrazit i na požadavcích kladených na člověka. V první polovině minulého století byla gramotnost pojímána obecně jako schopnost osvojení si základních dovedností číst, psát a počítat. Gramotnost již v této době sloužila jako základní ukazatel vzdělanosti a hospodářského rozvoje jednotlivých zemí. Metelková (2008) uvádí, že již ve 30. a 40. letech dvacátého století byla zkoumána gramotnost s cílem zjistit, jak velká část populace je negramotná tj. jak velká část neumí číst a psát.

Vlivem již zmíněných společenských změn ve vyspělých zemích došlo postupně ke změně pohledu na pojetí gramotnosti. Gramotnost již nebyla pojímána jako schopnost číst, psát a později i počítat, ale jako schopnost využívat tyto dovednosti v běžném každodenním životě. „*Gramotnost znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v různých životních situacích.*“ (Průcha, 2009, s. 223) Do první poloviny dvacátého století byla gramotnost spojována pouze se školstvím. Na základě společenských změn, které vedly k vývoji pohledu na pojetí gramotnosti, se začala gramotnost spojovat s dospělou populací.

V průběhu druhé poloviny dvacátého století došlo k postupnému vyčlenění různých typů gramotnosti. Průcha (2009) uvádí jedno z nejpoužívanějších dělení gramotnosti, v rámci kterého rozlišuje tři typy a to obecnou gramotnost, funkční gramotnost a jednotlivé druhy gramotnosti. Obecná gramotnost či také základní gramotnost odpovídá původnímu pojetí gramotnosti, tj. osvojení si dovedností číst, psát a počítat. Funkční gramotnost již zahrnuje schopnost přemýšlet o získaných informacích a funkčně tyto informace využívat. Poslední typ gramotnosti rozděluje

gramotnost na jednotlivé druhy a to dle oboru, například na matematickou, přírodovědeckou, počítačovou či čtenářskou gramotnost.

Toto dělení však není jediné. Dle Wildové (2005) existuje řada definic a klasifikací gramotnosti. Vzhledem k neustálému společenskému vývoji předpokládá, že i v budoucnu bude docházet k vývoji pohledu na gramotnost a k postupnému vytvoření nových klasifikací. Z tohoto důvodu vyzdvihuje klasifikaci gramotnosti z ontogenetického hlediska, neboť tato klasifikace je na rozdíl od jiných stálejší. V této klasifikaci je gramotnost rozdělena do tří stupňů dle vývoje. První stupeň gramotnosti je tzv. pregramotnost, která odpovídá předškolnímu věku. Na ten pak navazuje druhý stupeň, kterým je základní gramotnost, která odpovídá období povinné školní docházky. Poslední stupeň je tzv. funkční gramotnost, která nastupuje po ukončení povinné školní docházky.

### **3.2 Čtenářská gramotnost**

Pojem čtenářská gramotnost nezahrnuje pouze dovednost číst. Wildová (2012) uvádí, že se jedná o širší a komplexnější pojem, který zahrnuje dále schopnost efektivního využití čtení, schopnost pracovat s psaným textem nejen na základní, ale i na metakognitivní úrovni, pracovat s informacemi, ale také rozvoj pozitivního vztahu k psané řeči.

Zájem o oblast čtenářské gramotnosti výrazně vzrostl ve světě i u nás v posledních dvou desetiletích a to především v souvislosti s řadou mezinárodních srovnávacích výzkumů. Mezi nejvýznamnější výzkumy posledních let, zabývající se čtenářskou gramotností, jsou výzkumy PISA a PIRLS. Výzkum PISA, který zajišťuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), u nás probíhá od roku 2000 v tříletých cyklech. V každém období byla věnována pozornost některé ze složek gramotnosti u žáků devátých tříd základních škol a žáků víceletých gymnázií. V roce 2000 byl výzkum zaměřen na čtenářskou gramotnost. Na rozdíl od předešlých výzkumů se výzkum PISA již nezaměřoval na zjištění, do jaké míry žáci zvládli dovednosti stanovené školními osnovami. Výzkum PISA si kladl za cíl zjistit míru dovedností a schopností nezbytných pro uplatnění v každodenním životě. Na základě dat, které výzkum přinesl, bylo zjištěno, že čeští žáci jsou mírně podprůměrní v čtenářské gramotnosti oproti vrstevníkům z jiných zemí. U českých žáků byly

zjištěny nedostatky v dovednostech vyhledávat v textu informace a následně s nimi pracovat. (Metelková, 2008)

Druhý výzkum PIRLS se zaměřuje pouze na čtenářskou gramotnost a to u žáků čtvrtých tříd základních škol. Metelková (2008) uvádí, že autoři výzkumu PIRLS se zaměřili na tuto věkovou skupinu, neboť ji považují za mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře.

V kapitole „*Vymezení pojmu gramotnost*“ jsme uvedli ontogenetický vývoj gramotnosti. Čtenářská gramotnost se taktéž vyvíjí v určitých vývojových stádiích. Wildová (2005) hovoří o tzv. počáteční čtenářské gramotnosti, která se u většiny dětí vyvíjí v průběhu první třídy. V tomto období se vyvíjí základy čtení a psaní, ale nejedná se ještě o funkční využití těchto schopností. Ačkoliv hlavní a nezastupitelné místo v rozvoji čtenářské gramotnosti má školní vzdělávání, důležitou roli hraje období před začátkem školní docházky. V tomto období dítě získává zkušenosti s předčtenářskými aktivitami, které mu jsou zprostředkované především ze strany rodičů.

Helus (2012) zmiňuje 4 fáze vývoje čtenářské gramotnosti. V první fázi dochází k vytvoření a rozvoji bazových predispozic pro čtení v předškolním období. Druhá fáze již probíhá ve školním prostředí, kde dochází k soustavné výuce čtení a psaní. Ve třetí fázi je dítě uváděno do čtenářství. Naučená schopnost číst je zde již využívána k získávání informací. V tomto období již můžeme hovořit o funkční gramotnosti. Poslední čtvrtá fáze je fází aktivního čtenářství, kdy jedinec je schopen se prostřednictvím čtení realizovat.

### **3.2.1 Porozumění čtenému**

Schopnost číst s porozuměním je stěžejní aspekt čtenářské gramotnosti. Tato dovednost je zásadní pro vzdělávání, neboť učení se mechanickým způsobem bez porozumění není efektivní. Dovednost porozumění čtenému se neuplatňuje pouze v období školní docházky, ale je důležitá po celý život, neboť zasahuje do každodenních činností. Bez dané, bezesporu zásadní dovednosti, bychom nebyli schopni obstát v dnešní době, neboť bychom nebyli schopni vykonávat základní každodenní činnosti. Gavora (2009) píše, že bez dovednosti porozumění čtenému bychom neměli přístup k řadě informací, což by vedlo k naší nevědomosti, ale i k omezené možnosti činit vlastní názory. Stali bychom se tak ve všech ohledech

bezradní, závislí na druhých a i lehce zmanipulovatelní. Z těchto důvodů je porozumění čtenému zásadní dovedností v lidském životě.

Odborníci, například Presslerová (2015), rozlišují dvě základní komponenty čtení. První je dekodování neboli schopnost převádět grafickou podobu do mluvené podoby. Na začátku školní docházky si dítě nejprve osvojuje techniku čtení a psaní a to postupně od přiřazování jednotlivých hlásek k písmenům. Poté již propojuje hlásky do slov a následně do vět. Až poté, co si osvojí schopnost dekodovat, se začíná rozvíjet druhý aspekt čtenářské gramotnosti a to porozumění čtenému, který nám umožňuje rozpoznání významů slov a slovních spojení a který vyžaduje složité kognitivní operace jako je analýza a syntéza. V rámci porozumění čtenému se uplatňuje i naše předchozí zkušenost, která nám umožňuje vytvořit si mentální reprezentaci textu.

Na základě uvedených dvou komponent čtenářské gramotnosti - dekodování a porozumění čtenému vyčlenili Gough & Tunmer (1986) 4 typy čtenářů podle dosažené úrovně v obou oblastech. Prvním typem čtenářů je skupina dobrých čtenářů, kteří mají dobrou úroveň dekodování i porozumění. Na opačném pólu jsou slabí čtenáři/nečtenáři, kteří v obou komponentách selhávají. Třetí skupinou jsou děti se specifickou poruchou učení (dyslexií), u kterých dochází k deficitu v dekodování při dobré úrovni porozumění. Poslední skupinou jsou čtenáři s deficitem v porozumění s poměrně dobře zachovalým dekodováním. Právě u jedinců s poruchou autistického spektra často zaznamenáváme výraznější deficit v oblasti porozumění oproti dekodování.

### **3.2.2 Čtenářská gramotnost u žáků s PAS**

Tématu čtení s porozuměním u žáků s poruchou autistického spektra se věnuje odborná společnost teprve posledních několik let. Jak uvádí Sotáková (2014) dlouhá léta byla v oblasti PAS středem pozornosti především diagnostika a intervence. Řada oblastí, například námi zvolená čtenářská gramotnost, byla z tohoto důvodu dlouho opomíjena. V souvislosti se zvyšující se tendencí integrovat žáky s poruchou autistického spektra do klasických základních škol, došlo k potřebě zabývat se i dalšími oblastmi.

Vzhledem k velké variabilitě jednotlivých projevů poruch autistického spektra není překvapivé, že výraznou variabilitu nacházíme i v oblasti čtenářské

gramotnosti a to od hlubokých deficitů v oblasti dekódování i porozumění, tak po mírnější deficity především v oblasti porozumění. V řadě výzkumů, které byly na toto téma provedeny, se autoři shodují, že v rámci poruch autistického spektra bývá častěji narušeno porozumění čtenému oproti samotnému dekódování. O'Connorová & Klein (2004) upozorňují na velkou variabilitu hloubky narušení čtení s porozuměním u autistů. V tom se shodují s řadou dalších odborníků (například Heumerová & Mannová 2010), kteří dále uvádějí, že ve většině případů PAS je porozumění čtenému pod úrovní dekódování a zároveň i pod úrovní porozumění čtenému u intaktní populace stejného věku.

Attwood (2005) uvádí, že u žáků s Aspergerovým syndromem se mohou na jedné straně vyskytnout problémy už na úrovni samotného čtení nebo může být schopnost čtení zachována, ale bez schopnosti dalšího využití. V odborné literatuře se můžeme setkat s termínem hyperlexie, často spojovaným právě s poruchami autistického spektra. Nationová a kol. (2006) hovoří o hyperlexii jakožto o velmi časně vyvinuté čtenářské dovednosti na úrovni dekódování s výraznými kognitivními a sociálními deficity, které se projevují deficitem v porozumění. Brownová & kol. (2013) uvádějí, že u přibližně 5-10% jedinců s PAS je přítomná tato hyperlexie. Hyperlexie se však nevyskytuje pouze u jedinců s PAS, ale můžeme se s ní setkat i u jiných skupin, například u dětí s mentální retardací.

Řada odborníků se snažila vysvětlit velkou variabilitu potíží v oblasti čtenářské gramotnosti u žáků s PAS. Například O'Connorová & Klein (2004) uvádí, že lepší úroveň porozumění čtenému u některých autistů lze vysvětlit již získanou předchozí zkušeností v daném tématu, kterou mohou aplikovat při práci s textem tak, jak tomu je i u intaktních dětí. To zmiňuje i Brownová a kol. (2013), která upozorňuje, že porozumění textu vyžaduje dostatečně vybudovanou schopnost mentální reprezentace textu, to znamená, že jedinec musí být schopný propojit předchozí zkušenosti s aktuálním textem.

V rámci výzkumů zaměřených na porozumění čtenému u žáků s PAS se snažili odborníci vysvětlit příčinu deficitu v porozumění oproti často zachovalé schopnosti dekódovat. Rickettsová a kol. (2013) uvádí, že nedostatky v porozumění textu souvisí se sociálními a komunikačními potížemi, které mohou bránit čtenáři činit závěry a pracovat s textem v kontextu. Domnívají se, že problémy s porozuměním čtenému u žáků s PAS lze vysvětlit teorií oslabené centrální koherence, která může mít vliv na omezení integrace informací v daném kontextu.

Vedle teorie oslabené centrální koherence lze potíže v oblasti porozumění čtenému vysvětlit i teorií myslí, neboť deficit v chápání duševních stavů může ohrozit i porozumění čtenému. S tímto názorem přichází například Brownová a kol. (2013), která zmiňuje, že narušení teorie myslí vede nejen k problémům s porozuměním v reálných sociálních situacích, ale i při čtení textu.

V neposlední řadě si odborníci kladli za cíl zjistit rozdíl v míře deficitu u dívek a chlapců s PAS, a zda se tyto deficity mění s věkem. Huemerová & Mannová (2010) uvádějí, že pohlaví zde nemá vliv, deficity v oblasti porozumění jsou shodné u dívek i chlapců. Zároveň uvádí, že v rámci jedné diagnózy poruch autistického spektra a to Aspergerova syndromu zaznamenali zlepšení v porozumění čtenému v průběhu vývoje. Toto zlepšení u žáků s Aspergerovým syndromem vysvětlují lepší úrovní verbálních a jazykových schopností oproti jiným poruchám autistického spektra. Vedle tohoto argumentu ještě poukazují na skutečnost, že děti s Aspergerovým syndromem nevykazují tak výrazné deficity v teorii myslí jako tomu bývá u dětí s jinou formou PAS. Vzhledem k těmto menším deficitům mají děti s Aspergerovým syndromem relativně vysokou úroveň obou čtenářských schopností-dekódování i porozumění. I zde musíme opět upozornit na velkou variabilitu, která se vyskytuje v rámci poruch autistického spektra. Tato variabilita se netýká pouze triády, ale i řady dalších oblastí včetně porozumění čtenému, což potvrzuje i Huemerová & Mannová (2010).

### **3.2.3 Testy zaměřené na porozumění čtenému**

V následující kapitole představíme několik testů zaměřených na hodnocení úrovně porozumění čtenému. V praxi nejpoužívanějším testem je Zkouška čtení od Matějčka a kol., ve kterém má dítě za úkol přečíst předložený text za tři minuty, během kterých se zaznamenávají chyby a počet přečtených slov. V druhé části testu dítě reprodukuje přečtený text. Úroveň reprodukce textu dokládá úroveň porozumění čtenému. (Svoboda, 2009) Dalším testem je Zkouška čtení s porozuměním od Swierkoszové, ve kterém má dítě za úkol doplnit chybějící slova do předloženého textu a to dle smyslu věty. (Svoboda, 2009)

G- test porozumění obsahu čteného textu, který vytvořil Milan v padesátých letech je dalším příkladem testu mapující porozumění čtenému. Test obsahuje 185 položek, kde každou položku tvoří dvě věty. V první větě je představeno určité sdělení, na které je zaměřena druhá věta (otázka), na kterou má dítě odpovědět.

Raiskup vytvořil na základě G- testu tzv. Čtecí diskriminační test obsahující 40 položek. Tyto položky (souvěti) obsahují obdobná slova. Dítě má za úkol pochopit smysl daného souvětí, což mu umožní správně zodpovědět otázku. (Svoboda, 2009)

Mezi novější metody můžeme zařadit Baterii gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků. Autory této metody jsou Caravolasová a Volín. Test obsahuje osm subtestů včetně subtestu, který je zaměřen na porozumění čtenému. Subtest obsahuje řadu položek, které jsou tvořeny souvětím či větami, ve kterých chybí dvě slova. Dítě má z nabídky pěti možných slov vybrat správné slovo, tak aby věta dávala smysl.

Další metody zaměřené na porozumění čtenému vznikly v posledních letech v rámci projektu „*Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*“. Metodologie výzkumného projektu obsahovala již existující používané testy (například část Baterie gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků), ale i nově vytvořené testy, které byly zaměřené na tiché a hlasité čtení s porozuměním a naslouchání s porozuměním. (Kucharská & kol, 2014)

Většina testů zaměřených na porozumění čtenému se zaměřuje převážně na mladší školní věk. V rámci staršího školního věku jsme zaznamenali nedostatečné zastoupení testových metod. Na základě informací, které uvádí národní ústav pro vzdělávání vzniká v současné době nová testová metoda Baterie gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků ZŠ, která by mohla situaci částečně zlepšit.

## **Empirická část**

V následující části diplomové práce představíme výzkum, který jsme realizovali na podzim roku 2015. Nejprve seznámíme čtenáře s designem výzkumu, konkrétně uvedeme námi stanovené výzkumné otázky, specifikujeme výzkumný vzorek a představíme metody, které jsme v rámci výzkumu použili. Následně provedeme kvalitativní analýzu získaných dat a interpretaci výsledků vzešlých z výzkumu, které v závěru doplníme o diskuzi.

### **4. Design výzkumu**

#### **4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky**

V námi provedeném výzkumu jsme si kladli za cíl zjistit úroveň porozumění čtenému u žáků s poruchou autistického spektra oproti intaktním žákům stejného věku..

Vzhledem k zařazení dvou věkových skupin žáků (6. a 9. ročníky) a dvou typů škol (ZŠ a osmileté gymnázium), které respondenti v době sběru dat navštěvovali, nás dále zajímalo, zda se úroveň porozumění čtenému bude lišit u žáků základní školy a stejně starých žáků osmiletého gymnázia. V rámci našeho výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. Vykazují žáci s PAS horší výsledky v porozumění čtenému než jejich vybraní vrstevníci?
2. Mají žáci s PAS větší obtíže v otázkách zaměřených na teorii mysli?
3. Zaznamenáme rozdíl ve výsledcích v jednotlivých testech u žáků víceletého gymnázia a žáků základní školy?
4. Budou žáci devátého ročníku dosahovat lepších výsledků než žáci šestých ročníků?

Záměrem nebylo otestovat velký počet žáků s poruchou autistického spektra a získat tak data, která bychom mohli považovat za obecně platná. Cílem byla kvalitativní analýza menšího vzorku žáků s diagnózou PAS.

## 4.2 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal na podzim r. 2015 ve dvou etapách. V první etapě byly vytvořeny testy pro účely diplomové práce, které jsme před započítáním testování ověřili na dvou dětech ve věku 12 a 13 let. Po této menší pilotní studii byly testy nepatrně poupraveny a teprve poté jsme přistoupili k samotnému testování, které probíhalo na základní škole a osmiletém gymnáziu na Praze 1.

Realizované šetření probíhalo souběžně s výzkumem matematických schopností (Sotáková, 2016). Do výzkumu byli zařazeni žáci s diagnostikovanou poruchou autistického spektra a žáci kontrolní skupiny, jejichž zákonní zástupci udělili k testování informovaný souhlas.

## 4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo šest žáků s poruchou autistického spektra a stejný počet intaktních žáků. Jelikož výzkumy zaměřené na porozumění čtenému u žáků s PAS jsou u nás teprve na počátku, zahrnuli jsme do našeho výzkumu kontrolní skupinu z důvodu možnosti porovnání výsledků žáků s PAS s běžnou populací. Celkový výzkumný vzorek tak činil 12 respondentů.

V rámci této skupiny jsme měli respondenty dvou věkových skupin - žáky šestých ročníků a žáky devátých ročníků a dále žáky dvou typů škol - základní škola a osmileté gymnázium.

*Tabulka č.1- Výzkumný vzorek*

		PAS (AS)	Kontrolní skupina
6.ročník	6.třída	1	1
	Prima	2	2
9.ročník	9.třída	1	1
	Kvarta	2	2
Celkem		6	6

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že výzkumný vzorek byl vyrovnaný jak v rámci zastoupení respondentů s poruchou autistického spektra a kontrolní skupiny, tak i v rámci věkových skupin. Nerovnoměrné zastoupení bylo v rámci typu navštěvované školy. Ve výzkumném vzorku převažovali žáci osmiletého gymnázia.

Kritériem zařazení žáků do výzkumu byla u skupiny žáků s PAS diagnostikovaná porucha autistického spektra kvalifikovaným odborníkem a to

v souladu s diagnostickými kritérii uvedenými v mezinárodních klasifikacích. U všech žáků s PAS, které jsme zahrnuli do našeho výzkumu, byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Z tohoto důvodu nadále nebudeme používat označení PAS, ale AS (Aspergerův syndrom).

Ke každému žákovi s Aspergerovým syndromem byl vybrán jeden žák ze stejné třídy, který byl zahrnut do kontrolní skupiny. Tito žáci byli vybráni na základě několika kritérií. Prvním kritériem výběru bylo pohlaví. Jelikož všichni žáci s poruchou autistického spektra byli chlapci, kontrolní skupinu tvořili také pouze chlapci. Druhým kritériem byl věk, kdy maximální hranicí věkového rozpětí mezi žákem s AS a žákem v kontrolní skupině bylo stanoveno 6 měsíců. Ze skupiny žáků, kteří splňovali tyto dvě kritéria, byli dále vyřazeni žáci s diagnózami typu SPU, ADHD, ADD atd. V neposlední řadě byli z kontrolní skupiny vyřazeni žáci z minoritních skupin žijící v České republice kratší dobu. Ze skupiny žáků, kteří splňovali výše uvedená kritéria, byl vybrán vždy jeden žák, který byl zařazen do kontrolní skupiny. V našem vzorku se neobjevila žádná dívka, což souvisí i s tím, že poruchy autistického spektra se vyskytují významně častěji u chlapců. (Thorová, 2006)

*Tabulka č. 2 – věk respondentů*

	6. ročník	9. ročník
Průměrný věk	12,2	14,9
SD	0,23	0,47
Věkové rozpětí	11,8-12,5	14,5-15,5

Průměrný věk v šestém ročníku činil dvanáct let a dva měsíce. Mezi nejmladším a nejstarším respondentem byl rozdíl devíti měsíců. V devátém ročníku činil průměrný věk čtrnáct let a dva měsíce. Věkové rozpětí zde činilo jeden rok.

Kvůli zachování anonymity nebudeme uvádět v práci celá jména respondentů, ale pouze křestní jména, ke kterým jsme přiřadili číslice 6 či 9 a to dle ročníku, který v době sběru dat navštěvovali (např. Adam6).

## 4.4 Popis použitých metod

Vhledem k nedostatku vhodných testů zaměřených na porozumění čtenému u žáků staršího školního věku, jsme se rozhodli, pro účely této diplomové práce, vytvořit dva testy zaměřené na porozumění čtenému. Jeden test byl zaměřen na tiché čtení, druhý na čtení hlasité.

Tyto dva testy byly dále doplněny o Strange Stories test (O'Hare, 2009), respektive o jeho část, která byla přeložena a upravena pro potřeby výzkumu „*Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika*“ (Kucharská & kol., 2014).

Testy Petr a Strange Stories test byly během testování nahrány na diktafon a to z důvodu doslovného záznamu odpovědí jednotlivých respondentů.

### 4.4.1 Tobiáš Lolness

První námi vytvořený test „Tobiáš Lolness“ byl zaměřen na tiché čtení. Tento test byl vytvořen na základě úryvku ze stejnojmenné knihy od autorky Thimothée de Fombelle. Tuto knihu jsme zvolili na základě konzultace s odborníky z městské knihovny Kadaň. Kritériem výběru publikace byla vhodnost textu pro žáky šestých i devátých ročníků. Abychom předešli možnosti, že respondenti budou již dopředu znát odpovědi na otázky týkající se textu, vyloučili jsme nejvíce známé publikace čtené danou věkovou skupinou (například publikace typu Harry Potter, Hobit,..).

V rámci tohoto testu měli respondenti nejprve za úkol přečíst potichu předložený úryvek o rozsahu jedné normostrany, na jehož přečtení měli dostatečné množství času dle vlastní potřeby. Následně jim byl text odebrán a předložen seznam otázek vztahující se k textu. V rámci tohoto testu bylo vytvořeno celkem jedenáct otázek. Osm z daných otázek byly otázky otevřené, zbylé tři byly otázky, kde žáci vybírali ze dvou nebo tří možností. Každou otázku jsme hodnotili buď 0 -1 bod nebo 0 -1- 2 body a to dle obtížnosti otázky. V tomto testu mohli respondenti získat až 16 bodů. Test uvádíme v příloze č.1.

### 4.4.2 Petr

Druhý námi vytvořený test jsme nazvali Petr. V tomto případě se jednalo o test zaměřený na hlasité čtení s porozuměním. Při tvorbě tohoto testu jsme nevycházeli z již existujícího textu, nýbrž tento text byl nově vytvořen za pomoci vedoucí práce. Test uvádíme v příloze č.2.

V první části testu měli respondenti za úkol přečíst text nahlas, bez přeskakování a to co nejrychleji a nejlépe dovedou. Respondenti byli zároveň upozorněni, že po přečtení textu jim budou kladeny otázky vztahující se k textu. Čtení bylo stopováno a do záznamového archu byly zaznamenávány chyby, kterých se čtenář dopustil a počet přečtených slov za jednu, dvě a tři minuty. Smyslem hodnocení hlasitého čtení bylo ujistit se, že žáci nemají výrazné problémy s dekodováním, což by mohlo mít vliv na jejich výkon. Kromě kvality a rychlosti čtení byly sledovány i typy chyb. Za chybu jsme považovali- záměnu či vynechání slova, hláskování, slabikování a chyby v diakritickém znaménku.

Po přečtení byl respondentovi odebrán text a následně mu bylo položeno dvanáct otevřených otázek. Tyto otázky se dotazovaly na informace uvedené v textu. Respondent mohl získat v této části testu maximálně 17 bodů. Opět i zde byly odpovědi hodnoceny 0-1 bodem nebo 0-1-2 body a to v závislosti na obtížnosti dané otázky. Tento test uvádíme v příloze č.2.

#### **4.4.3 Strange Stories test**

Poslední test, který jsme ve výzkumu použili, byl Strange Stories test od Francescy Happé. Tento test byl vytvořen pro účely hodnocení teorie mysli u jedinců s poruchou autistického spektra. Test v původní verzi obsahoval 24 krátkých příběhů zaměřených na lež, milosrdnou lež, sarkasmus, předstírání, nedorozumění, přesvědčování, protichůdné emoce, řečnický obrat, dvojité blafování, realitu, zapomenutí a vtip.

Pro účely diplomové práce jsme použili přeloženou a upravenou verzi testu, jak již bylo uvedeno výše. Tento test obsahoval šest krátkých příběhů zaměřených na lež, nedorozumění, sarkasmus, přesvědčování, předstírání a vtip. Respondentům byl vždy nejprve přečten jeden příběh, po němž následovaly dvě otázky vztahující se k příběhu. Znění šesti použitých příběhů uvádíme v příloze č.3.

Podle původního testu od Francescy Happé se první otázka, která zní „Je to, co řekl..... pravda?“ vztahuje k ověření, zda respondent porozuměl otázce. O'Hare (2009), která převzala výzkum od F. Happé tuto otázku spojuje s porozuměním fyzikální situaci, nikoliv k teorii mysli. Z tohoto důvodu pro samotné hodnocení u O'Hare nebyla první otázka stěžejní. Naopak druhá otázka, která zní „Proč to..... řekl?“ se již vztahuje k teorii mysli. U druhé otázky O'Hare hodnotila odpovědi buď

nulou, jedním či dvěma body. V článku uveřejněném v roce 2009 uvádí příklady možných odpovědí. V našem výzkumu jsme se drželi tohoto způsobu skórování.

## 5. Analýza dat

V následující kapitole se již budeme věnovat samotné analýze získaných dat. V rámci každého testu jsme analyzovali data z několika hledisek. Nejprve jsme provedli kvalitativní analýzu odpovědí jednotlivých respondentů v jednotlivých rovinách (explicitní a implicitní) a následně provedli analýzu výsledků jednotlivých skupin respondentů (AS x kontrolní skupina na úrovni celého vzorku, AS x kontrolní skupina samostatně v 6. a 9. ročnících). Ačkoliv se jedná o kvalitativní analýzu, pro názornější srovnání výsledků jsme využili programu excel k vytvoření několika tabulek s použitím základních funkcí. Nešlo nám však o kvantitativní analýzu, která by vzhledem k malému vzorku nebyla ani možná, nýbrž o přehlednější porovnání výsledků. Všechny použité tabulky jsou uvedeny v příloze č. 9.

### 5.1 Analýza dat - test Tobiáš Lolness

#### 5.1.1 Kvalitativní analýza odpovědí u jednotlivých respondentů v rámci explicitní a implicitní roviny

Jako první byl respondentům zadán námi vytvořený test Tobiáš Lolness, který byl zaměřený na tiché čtení. Respondenti zde měli za úkol přečíst předložený text, který jim byl po přečtení odebrán a předán záznamový arch se seznamem jedenácti otázek, za které mohli získat až 16 bodů. Jednotlivé odpovědi byly hodnoceny 0-1 bod či 0-1-2 body v závislosti na obtížnosti otázky.

V rámci tohoto testu jsme rozlišili otázky zaměřené na dvě roviny. První rovina se týkala doslovného neboli explicitního porozumění. Druhou rovinou byla rovina implicitní, která vyžaduje dovednost vysuzovat. V každé rovině jsme rozčlenili otázky do několika kategorií. Při vytyčení těchto kategorií jsme se částečně inspirovali již zmiňovaným výzkumem „*Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika*“. Jelikož nám nešlo o repliku daného výzkumu, nepoužili jsme jejich přesnou kategorizaci otázek, nýbrž jsme si kategorizaci upravili.

Na explicitní rovinu bylo v testu zaměřeno pět otázek. Tři z těchto pěti otázek byly zaměřeny na prosté vybavení detailů. Těmito otázkami byly otázky č. 3, 6 a 7. Zbylé dvě otázky byly zaměřené na vybavení a diferenciaci přítomných informací od nepřítomných. Tyto otázky byly koncipovány jako otázky s nucenou volbou. V testu Tobiáš Lolness se jednalo o otázky č.10 a 11.

V rámci roviny implicitní bylo vytvořeno šest otázek rozřazených do tří kategorií. První kategorie byla zaměřená na vysuzování správného tvrzení na základě předloženého textu s nucenou volbou mezi dvěma odpověďmi. V rámci této kategorie se jednalo o otázku č. 5. Druhou kategorií bylo vysuzování na základě kombinace informace získané z textu a zároveň vcítění se do postavy. Do této kategorie jsme začlenili otázku č. 4. Poslední čtyři otázky jsme zařadili do kategorie vysuzování na základě informací. Do této kategorie jsme začlenili otázky 1, 2, 8 a 9. Tabulku s rozdělením jednotlivých otázek do rovin a kategorií uvádíme v příloze č. 4 a v příloze č. 5 uvádíme přepis doslovných odpovědí jednotlivých respondentů.

Nyní již přejdeme k samotné analýze odpovědí. V rámci roviny explicitní jsme, jak jsme již uvedli, vyčlenili dvě kategorie otázek. První kategorie byla zaměřena na vybavení si detailů z čteného příběhu. V rámci této kategorie jsme měli stanovené tři otázky. První otázka v rámci této kategorie byla otázka č. 3 „*Do čeho měl Tobiáš zabořenou hlavu, když ležel ve skulině černé kůry a snažil se uklidnit?*“ Správnou odpovědí na tuto otázku bylo: „*Do mechu*“. Za tuto odpověď mohli získat respondenti jeden bod. Ve skupině AS na tuto otázku odpověděli správně čtyři respondenti. Zbylí dva respondenti ze skupiny AS nezískali bod. V prvním případě se jednalo o respondenta z 6. třídy Jindra6, který na tu to otázku odpověděl „*Do stromu*“. Tato odpověď byla chybná, a proto nezískal žádný bod. Druhým respondentem, který chyboval v této otázce, byl respondent z 9. třídy Vojta9, který neuvedl žádnou odpověď. Oba respondenti byli žáci základní školy. V rámci kontrolní skupiny uvedli všichni respondenti správnou odpověď a získali tak po jednom bodě.

Druhá otázka (v testu se jedná o otázku č. 6) z kategorie zaměřené na vybavení si detailu zněla následovně. „*Co Tobiášovi říkali, když do něčeho strkal nos?*“ Za odpověď na tuto otázku mohli respondenti opět získat maximálně jeden bod. Ve skupině AS opět chybovali stejní respondenti, jako tomu bylo u předchozí otázky, tedy Jindra6 a Vojta9. I v této otázce respondent Vojta9 neuvedl žádnou odpověď, zatímco Jindra6 uvedl „*Že je to zlý sen*“. Tato odpověď byla chybná a tak nezískal žádný bod. V rámci kontrolní skupiny až na respondenta Vojty6 (žák primy) odpověděli na otázku všichni správně. Tento respondent uvedl odpověď „*fous*“. Správná odpověď na tuto otázku zněla „*To bylo o fous*“, vzhledem k neúplnosti odpovědi jsme tuto odpověď neuznali.

Poslední otázka v rámci této kategorie byla sedmou otázkou uvedenou v našem testu. Jednalo se o otázku „*Jako co měl Tobiáš oči?*“ V této otázce mohli respondenti získat až dva body. Správná a úplná odpověď na tuto otázku byla „*Jako dvě slzavá jezera*“. Na základě odpovědí, které respondenti uváděli, jsme se rozhodli skórovat odpovědi následujícím způsobem. Odpověď „*Jezero*“ jsme hodnotili pouze jedním bodem. Odpovědi, které sice měly významově blízko ke slovu jezero jsme ale skórovali 0 body (například odpověď studánka či rybník). Dva body jsme u této otázky přidělili v případech, kdy respondent uvedl správně slovo jezero a k tomu alespoň jednu charakteristiku (slzavé, rozmazané). V rámci skupiny AS tak správně na tuto otázku odpověděli tři respondenti. Dva body zde získal Adam<sup>6</sup> žák primy a dále dva respondenti z kvarty Tomáš<sup>9</sup> a Matyáš<sup>9</sup> oba shodně po jednom bodě. Matyáš zde uvedl odpověď „*Jako rozmazané slzavé studánky*“ z důvodu použití poměrně známého přirovnání ke studánce, jsme odpověď hodnotili pouze jedním bodem. Tomáš<sup>9</sup> v odpovědi uvedl pouze „*Jako jezera*“. V kontrolní skupině byl výsledek podobný. Na tuto otázku odpověděli správně tři respondenti. Vojta<sup>6</sup> a Šimon<sup>6</sup>, v obou případech žáci primy, získali v této otázce dva body, Jára<sup>9</sup> žák základní školy pak bod jeden. Zajímavé u této otázky je, že dva respondenti z kontrolní skupiny navštěvující osmileté gymnázium (kvartu) zde nezískali ani jeden bod. Jednalo se o respondenty Marek<sup>9</sup>, který u této otázky neuvedl žádnou odpověď a Eduard<sup>9</sup>, který uvedl „*Jako rybník*“. Jak jsme již výše uvedli, za tento typ odpovědi jsme neudělili žádný bod.

Druhou kategorií, kterou jsme vyčlenili v rámci explicitní roviny, byla kategorie vybavení a diferenciací přítomných informací od nepřítomných. V rámci této kategorie jsme měli stanovené dvě otázky (v testu se jednalo o otázky č.10 a 11). Tyto dvě otázky spolu s otázkou č.1 patřily k nejproblematičtějšími otázkám testu. Nejhůře dopadla otázka 10, ve které jsme se ptali jaké slovo respondent v příběhu četl. Respondenti měli vybrat ze tří možných odpovědí (přelila-přetekla-vytekla). Správnou odpovědí zde bylo přelila. Nejčastěji zde respondenti uváděli odpověď přetekla. Tuto odpověď uvedlo sedm respondentů. Další tři respondenti zaškrtnli odpověď vytekla. V rámci této otázky tedy odpověděli správně pouze dva respondenti z kontrolní skupiny. V jednom případě se jednalo o respondenta Eduarda<sup>9</sup> (kvarta), v druhém případě o respondenta Jára<sup>9</sup> (9.třída- ZŠ).

Druhá otázka této kategorie byla zaměřena na uvedení slova, které v příběhu nebylo. I zde vybírali respondenti ze tří možností (temnější-černější-zářivější). Na

tuto otázku odpověděli správně čtyři respondenti. Tři z těchto čtyř respondentů byli respondenti s AS a to Adam<sup>6</sup>, Tomáš<sup>9</sup> a Vojta<sup>9</sup>, oproti tomu v rámci kontrolní skupiny byl v této otázce úspěšný pouze respondent Honza<sup>6</sup>. Celkově tyto dvě otázky byly v rámci testu Tobiáš nejproblematictější. Výraznou chybovost v těchto otázkách si vysvětlujeme tím, že respondenti měli na výběr ze tří zvukově či významově obdobných slov a z tohoto důvodu bylo pro ně obtížnější vybavit si konkrétní slovo, které v textu bylo/nebylo uvedeno.

Nyní přistoupíme k analýze implicitní roviny. V rámci implicitní roviny jsme rozdělili otázky do tří kategorií. V první kategorii měli respondenti vysuzovat správné tvrzení na základě předloženého textu a to ze dvou možných odpovědí. V této kategorii jsme měli pouze jednu otázku a to otázku č.5. V rámci této otázky zaškrtno správnou odpověď celkem devět respondentů. Ve skupině s AS správně odpověděli čtyři respondenti a to Jakub<sup>6</sup> a Adam<sup>6</sup> z primy, z devátých ročníků pak Tomáš<sup>9</sup> navštěvující kvartu a Vojta<sup>9</sup> žák základní školy.

Druhou kategorií bylo vysuzování na základě kombinace informací získaných z textu a zároveň vcítění se do postavy. V této kategorii jsme měli opět jen jednu otázku (č.4), ve které jsem se ptali „*Jak se v té chvíli cítil?*“. Vzhledem k zaměření této otázky na vcítění se do druhých, což je problematická oblast u jedinců s poruchou autistického spektra, nás odpovědi na tuto otázku velice zajímaly. Na otázku odpovědělo správně celkem osm respondentů. Tři z osmi respondentů byli respondenti ze skupiny AS konkrétně Adam<sup>6</sup>, Tomáš<sup>9</sup> a Matyáš<sup>9</sup>, kteří správně uvedli, že měl strach či se cítil vystresovaný. Tito tři respondenti byli žáci osmiletého gymnázia. 50 % úspěšnost skupiny s AS se může na první pohled zdát překvapivá, vzhledem k tomu, že pro schopnost vcítění se do druhého je důležitá neporušená teorie mysli. Jak jsme ale v teoretické části uvedli u diagnózy Aspergerův syndrom nemusí být vždy přítomen výrazný deficit v této oblasti. V rámci kontrolní skupiny odpověděli správně všichni respondenti kromě respondenta Eduarda<sup>9</sup>. Tato otázka tak nečinila respondentům z kontrolní skupiny výrazné problémy. Eduard<sup>9</sup>, který jako jediný v této otázce selhal, zde uvedl odpověď „*Myslel si, že když zavře oči, zemře. Že to byl jen sen.*“. Odpověď poukazuje na neporozumění otázky, ve které jsme se ptali na emoci, kterou hlavní postava v příběhu zřejmě pociťovala. Respondent místo určení emoce uvedl dva úryvky textu, které na sebe logicky nenavazují (je zde rozpor mezi první a druhou větou). Tento respondent z kontrolní

skupiny celkově vykazoval nejslabší výsledky v rámci testu Tobiáš, ve zbylých dvou testech si ale již vedl lépe. V testu Petr jsme měli zahrnuty tři otázky z této kategorie v rámci kterých respondent Eduard<sup>9</sup> odpověděl správně na dvě z těchto tří otázek. V třetí otázce kategorie vysuzování a vcítění se do druhé osoby testu Petr, ve které chyboval, měl uvést emoci, kterou pociťovala hlavní postava. V této otázce neuvedl emoci, nýbrž spíše popis dané situace a proto nezískal bod. Jelikož ale uvedl ve zbylých dvou otázkách správnou odpověď, nedomníváme se, že by respondent měl celkově potíže v oblasti empatie. I lepší výsledek v dalších dvou testech neukazuje na horší úroveň porozumění. U tohoto respondenta jsme zaznamenali v průběhu testování nervozitu a to především na počátku testování, kdy byl zadáván test Tobiáš. Z tohoto důvodu se domníváme, že nervozita kterou pociťoval, mohla mít negativní vliv na jeho výkon v tomto testu.

Poslední kategorií, kterou jsme v rovině implicitní vyčlenili, byla kategorie vysuzování na základě informací z textu. Tuto kategorii jsme nechali na obecnější rovině a dále ji více nespecifikovali. V rámci této kategorie byli v testu Tobiáš Lolness čtyři otázky.

První otázka zněla „*Co myslíš, že se příběhu stalo? O co tam šlo?*“ V této otázce opět mohli respondenti získat až dva body a to v závislosti na typu odpovědi. Tato otázka patřila mezi tři otázky s nejhorsím výsledkem. Na základě našeho skórování získali alespoň jeden bod pouze čtyři respondenti. Dva respondenti (Tomáš<sup>9</sup> a Matyáš<sup>9</sup>) získali za své odpovědi dva body. Matyáš<sup>9</sup> uvedl „*Postava zřejmě zažila utrpení ze strany nepřítel (fyzické i psychické), kteří chlapce pronásledovali a chtěli mu ublížit.*“ Odpověď druhého respondenta Tomáš<sup>9</sup> zněla „*Nějací lidé chtěli, aby Tobiáš Lolness trpěl. Tobiáš už slyšel, jak někde poblíž něj jdou a bojí se o to, že si něco odpyká, stejně jako jeho otec. Proto si Tobiáš přál, aby tohle všechno byl jen sen a aby se z něj probral.*“ V obou případech se jednalo o respondenty s Aspergerovým syndromem devátých ročníků osmiletého gymnázia (Tomáš<sup>9</sup> a Matyáš<sup>9</sup>). Zbylí dva respondenti, kteří zde uspěli byli po jednom z kontrolní skupiny a ze skupiny s AS. V obou případech se jednalo o žáky primy (Adam<sup>6</sup> a Šimon<sup>6</sup>). Ostatní respondenti, kteří neuvedli správnou odpověď uváděli odpovědi typu „*Myslím, že se Tobiáš bál zlých snů.*“, „*Měl výčitky svědomí, strkal do všeho nos.*“, „*Tobiáš něco provedl.*“

Další otázka v rámci poslední kategorie byla zaměřena na hlavní postavu příběhu „*Kdo byla hlavní postava příběhu? Jak bys ji nejlépe popsal/a? Kam bys ji zařadil/a?*“ Zde opět mohli respondenti získat až dva body. Toto hodnocení jsme opět upravili na základě získaných odpovědí. Většina respondentů uvedla pouze jméno hlavní postavy (Tobiáš či Tobiáš Lolness). Ačkoliv v dalších otázkách je již toto jméno uvedeno (tyto otázky byly ale na druhé straně záznamového archu) rozhodli jsme se odpověď Tobiáš, Tobiáš Lolness hodnotit jedním bodem. Při testování jsme si povšimli, že většina respondentů, kteří uvedli alespoň tuto odpověď, uvedla jméno hlavní postavy předtím, než se dostala k otázkám, které již jméno Tobiáš obsahovaly. Zároveň se vyskytl jeden respondent, který ani přes tuto nápovědu nedokázal uvést alespoň jednobodovou odpověď. Tímto respondentem byl Jindra6, který dopadl v testu Tobiáš Lolness nejhůře. Dva body jsme v této otázce udělovali v případech, kdy respondent dokázal zařadit postavu dle uvedené charakteristiky. Ačkoliv v textu explicitně nebylo uvedeno, kdo Tobiáš je, byla v příběhu uvedena charakteristika, která měla respondenta navést k odpovědím typu skřítek, brouček, fiktivní bytost atd. Touto charakteristikou byla výška Tobiáše, který jak se v textu píše „*měřil půl druhého milimetru*“. V této otázce získali všichni respondenti kromě jednoho, alespoň jeden bod. Jediný respondent, který nezískal bod byl Jindra6 respondent s AS z šesté třídy, který na otázku odpověděl „*Kluk ve snu*“. Na základě našeho hodnocení tato odpověď nestačila ani pro přidělení jednoho bodu. Vysoká úspěšnost této otázky byla především z důvodu možnosti získat jeden bod za uvedení jména postavy. Pokud bychom hodnotili pouze charakteristiku či zařazení postavy, zodpovědělo by otázku pouze pět respondentů a otázka by tak byla čtvrtou nejproblematičtější otázkou. Dva body v této otázce získali i dva respondenti s AS a to Jakub6, který uvedl „*Tobiáš, malý kluk, do mravenců*“. Z této odpovědi, konkrétně ze slova mravenci vysuzujeme, že toto zařazení uvedl vzhledem k uvedené výšce. Druhý respondent s AS, který správně odpověděl na otázku a získal oba body byl Matyáš9, který odpověděl „*Malý chlapec, Tobiáš, fiktivní bytost*“. Po ukončení testování tohoto respondenta jsme se doptali, proč uvedl odpověď fiktivní bytost. Respondent odpověděl, že odpověď uvedl kvůli miniaturní výšce postavy a tudíž se musí jednat o fiktivní bytost. Matyáš9 a Jakub6 tak správně vydedukovali zařazení postavy na základě uvedené charakteristiky, což poukazuje na lepší úroveň porozumění u těchto dvou respondentů. V kontrolní skupině získali po dvou bodech respondenti Vojta6, Marek9 a Eduard9.

Třetí otázka v kategorii vysuzování na základě informací z textu byla otázka „*Koho Tobiáš v příběhu slyšel? Byli to přátelé nebo ne, napiš, proč si to myslíš?*“ Zde opět mohli respondenti získat až dva body. V této otázce odpovědělo správně, tak aby získali alespoň jeden bod, deset respondentů. Chybně odpověděli dva respondenti z devátých ročníků, konkrétně Eduard9 (respondent z kontrolní skupiny navštěvující osmileté gymnázium) a Vojta 9 (respondent s AS navštěvující devátou třídu základní školy). V této otázce celkem sedm respondentů získalo dva body, což bylo nejvíce z otázek za dva body. Zajímavá je zde skutečnost, že z těchto sedmi respondentů byli celkem čtyři respondenti s AS a to shodně dva respondenti šestých ročníků osmiletého gymnázia (Jakub6, Adam6) a dva respondenti devátých ročníků osmiletého gymnázia (Tomáš9 a Matyáš9). Tito respondenti správně uvedli, že se nejedná o přátele, neboť chtěli Tobiášovi ublížit. Výkon čtyř respondentů ze skupiny AS opět poukazuje na zachovalou úroveň porozumění čtenému, neboť správně vydedukovali odpověď na základě implicitně daných informací.

Poslední otázka, kterou jsme zahrnuli do této kategorie, zněla „*Proč myslíš, že se v závěru píše: Kdyby se tak Tobiáš mohl probudit? Spal?*“ I v této otázce mohli respondenti získat až dva body. Jeden bod získali v případě, že uvedli, že Tobiáš nespal. Pokud uvedli i důvod proč si myslí že nespal, získali tak dva body. V rámci této otázky bylo úspěšných osm respondentů, kteří získali alespoň jeden bod. Dva body získali pouze čtyři respondenti, z nichž byli tři respondenti ze skupiny AS. Ve všech třech případech se jednalo o žáky osmiletého gymnázia (Jakub6, Tomáš9 a Matyáš9).

### **5.1.2 Srovnání výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny v rámci explicitní a implicitní roviny**

Při porovnání výkonu obou skupin v jednotlivých rovinách jsme zjistili, že na rovině explicitní si lépe vedla kontrolní skupina, která v součtu získala celkem 19 bodů oproti skupině s AS, která získala pouze bodů 14. Na rovině implicitní ale překvapivě lépe dopadla skupina respondentů s AS, která získala celkem 35 bodů, zatímco kontrolní skupina bodů 33. Přesto výsledek v obou rovinách mezi skupinou s AS a kontrolní skupinou byl poměrně vyrovnaný.

### 5.1.3 Srovnání celkových výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny

Nyní se zaměříme na srovnání výsledků respondentů v rámci celého testu. Nejprve provedeme analýzu v obou věkových skupinách dohromady a následně v rámci každé věkové skupiny. V následující tabulce uvádíme výsledky všech respondentů v testu Tobiáš Lolness.

Tabulka č.3- Výsledky všech respondentů v testu Tobiáš Lolness

	Třída	Typ školy	Počet získaných bodů
Jakub6	6	G	9
Vojta6	6	G	9
<b>Adam6</b>	<b>6</b>	<b>G</b>	<b>12</b>
Šimon6	6	G	11
Jindra6	6	ZŠ	1
Honza6	6	ZŠ	9
<b>Tomáš9</b>	<b>9</b>	<b>G</b>	<b>13</b>
Marek9	9	G	7
<b>Matyáš9</b>	<b>9</b>	<b>G</b>	<b>12</b>
Eduard9	9	G	6
Vojta9	9	ZŠ	3
Jára9	9	ZŠ	10

Pro lepší orientaci v datech jsme v tabulce č. 3 uvedli ve sloupci třída navštěvovaný ročník a ve sloupci škola typ školy, který respondent navštěvuje. Respondenty s diagnózou Aspergerův syndrom jsme šedivě podbarvili. Ve sloupci počet získaných bodů jsme tučně označili respondenty s nejlepšími výsledky a kurzívou naopak respondenty, kteří si v testu vedli nejhůře a získali méně než polovinu bodů z možných 16 bodů.

Z tabulky je patrné, že nejvíce bodů v testu Tobiáš Lolness získali respondenti Tomáš9, Matyáš9 a Adam6. Všichni tyto respondenti byli respondenti s diagnózou Aspergerův syndrom. Naopak nejhorší výsledky měli respondenti Jindra6, který získal v celém testu pouze jeden bod a dále Vojta9 se třemi body. I u těchto respondentů se jednalo o žáky s AS. Poslední respondent ze skupiny s AS Jakub6 podal výkony shodné s výkony většiny respondentů z kontrolní skupiny.

Pokud bychom chtěli porovnat průměrné výsledky mezi skupinou s AS a kontrolní skupinou zjistíme, že výsledky jsou téměř vyrovnané (AS – 8,33 bodů, kontrol.skup. 8,67 bodů). To je zapříčiněno výraznými rozdíly mezi skupinami.

Zatímco v kontrolní skupině byly výsledky více vyrovnané (rozdíl mezi nejhorším a nejlepším výsledkem činil 5 bodů), v rámci skupiny s AS byl rozdíl ve výsledcích výrazně větší. V této skupině byl rozdíl mezi nejhorším výsledkem (respondent Jindra6) a nejlepším výsledkem (respondent Tomáš9) dvanáct bodů. Tyto výsledky nám tak potvrzují velkou variabilitu výkonů v rámci poruch autistického spektra.

Při zaměření se na typ navštěvované školy zjistíme, že nejlepší respondenti (respondenti s AS - Tomáš9, Matyáš9 a Adam6) byli žáci osmiletého gymnázia. Naopak nejhorší výsledky jsme zaznamenali u respondentů základní školy, konkrétně u již zmiňovaných respondentů s AS Jindra6 a Vojta9. Toto zjištění není až tak překvapující. Již na počátku výzkumu jsme předpokládali, že lepších výsledků budou dosahovat žáci osmiletého gymnázia, než žáci základní školy.

Překvapující ale bylo zjištění, že v rámci kontrolní skupiny si lépe vedli respondenti navštěvující šesté ročníky a jeden respondent navštěvující devátou třídu základní školy oproti dvěma respondentům z kvarty (Eduard9 a Marek9), kteří v testu Tobiáš Lolness získali méně než polovinu bodů (Eduard9 6 bodů a Marek9 7 bodů). U zbylých respondentů kontrolní skupiny se výsledky lišily v rámci dvou bodů.

#### **5.1.4 Srovnání výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny- 6. ročník**

Nyní se již budeme věnovat analýze dat v rámci šestých ročníků. Při srovnání respondentů ze skupiny AS s respondenty z kontrolní skupiny jsme zjistili, že průměrné výsledky se lišily o více než dva body.

Průměrný výsledek v testu Tobiáš Lolness ve skupině s AS činil 7,33 bodů, kdežto v kontrolní skupině byl průměrný výsledek 9,67 bodů. Když se zaměříme na rozpětí výkonu v jednotlivých skupinách zjistíme, že mnohem vyrovnanější výsledek byl opět v kontrolní skupině. Zde se výše získaných bodů pohybovala v rozpětí 9-11 bodů, tudíž rozdíl ve výsledcích byly pouhé dva body.

V rámci skupiny s AS jsme opět zaznamenali výrazný rozdíl mezi jednotlivými respondenty. Nejnižší počet zde získal respondent Jindra6 se ziskem pouhého jednoho bodu. Naopak nejlépe si vedl respondent Adam6, který získal v testu bodů 12. Třetí respondent ze skupiny s AS- Jakub6 získal devět bodů a podal tak shodný výkon se dvěma respondenty z kontrolní skupiny.

Při srovnání výsledků mezi respondenty navštěvující základní školu a respondenty osmiletého gymnázia zjistíme, že výkony v rámci kontrolní skupiny se

nelišily, zatímco výkony ve skupině s AS ano. Již zmiňovaný respondent Adam<sup>6</sup>, který v rámci respondentů šestých ročníků podal nejlepší výkon byl žákem osmiletého gymnázia, kdežto respondent Jindra<sup>6</sup> s nejhorším výsledkem byl žák základní školy.

### **5.1.5 Srovnání výsledků skupiny s AS a kontrolní skupiny- 9. ročník**

Stejně tak jako jsme provedli analýzu u šestých ročníků se nyní budeme věnovat druhé věkové skupině- devátým ročníkům. Zatímco v šestých ročnících dosáhla vyššího průměrného výkonu kontrolní skupina, v devátém ročníku v průměru lépe dopadla skupina žáků s AS. Avšak v rámci skupiny s AS se opět vyskytly výrazné rozdíly mezi jednotlivými respondenty. Největší rozdíl byl zaznamenán mezi výkonem respondenta Vojta<sup>9</sup>, který podal v dané věkové skupině nejhorší výkon (3 body) a mezi respondentem Tomáš<sup>9</sup>, který získal bodů 13. Rozdíl mezi nejlepším a nejhorším výkonem tak činil 10 bodů.

V kontrolní skupině již takto výrazný bodový rozdíl nebyl, mezi nejlepším a nejhorším výkonem byl rozdíl 4 bodů. V této skupině je překvapující již zmíněný slabší výsledek dvou respondentů osmiletého gymnázia, kteří získali pouze 6 (Eduard<sup>9</sup>) a 7 bodů (Marek<sup>9</sup>) a podali tak horší výsledek než respondent Radek<sup>9</sup> navštěvující devátou třídu základní školy. Ze získaných informací, které jsme obdrželi od jednoho z pedagogů dané školy, nebyla u žádného z respondentů zahrnutých do kontrolní skupiny zjištěna diagnóza, která by případně mohla vést k slabším výkonům v testu zaměřeném na porozumění. Z tohoto důvodu se domníváme, že důvod horšího výsledku u uvedených respondentů byl jiný. Jelikož se jednalo o respondenty ve věku 14-15 let, mohli být výkony těchto respondentů ovlivněny nezájmem o danou testovou situaci. Jedinci v tomto věku nejsou obvykle motivováni podat co nejlepší výkon v obdobných situacích. Jak jsme již uvedli, v případě respondenta Eduard<sup>9</sup> jsme v průběhu testování (především v počáteční fázi testování, kdy byl zadán test Tobiáš Lolness) zaznamenali značnou trému. Domníváme se tak, že respondentova nervozita mohla ovlivnit výkon v tomto testu.

## **5.2 Analýza dat - test Petr**

V následující kapitole se budeme věnovat analýze druhého testu, který jsme nazvali Petr a který byl zaměřen na hlasité čtení s porozuměním. Opět se jednalo o

test vytvořený pro potřeby našeho výzkumu. V tomto testu měli respondenti nejprve za úkol přečíst text a následně byli dotazováni na otázky, které se k němu vztahovaly.

V analýze tohoto testu budeme postupovat obdobným způsobem jako tomu bylo u předešlého testu. Tuto analýzu však doplníme i o stručné výsledky dekódování. V tabulce č.4 prezentujeme výsledky rychlosti čtení, tj. celkový čas čtení textu u jednotlivých respondentů a počet slov přečtených za jednu, dvě a tři minuty. Následně analyzujeme typy chyb, kterých se respondenti při čtení dopustili. Tuto část testu nepovažujeme pro naši práci za stěžejní, neboť dekódování na druhém stupni je již plně vyvinuto. Přesto jsme se zabývali i analýzou dekódování, abychom si ověřili, zda skutečně není dekódování u těchto respondentů problematické a tudíž negativně neovlivňuje porozumění.

V druhé části analýzy se zaměříme na stěžejní část testu a tím je porozumění. V této analýze budeme opět hodnotit výsledky v rámci jednotlivých položek a provedeme srovnání výsledků napříč skupinami.

### 5.2.1 Výsledky - celkový čas čtení a počet přečtených slov v testu Petr

V této kapitole se zaměříme na délku dobu čtení u jednotlivých respondentů. V následující tabulce uvádíme celkový čas čtení spolu s počtem správně přečtených slov za jednu, dvě a tři minuty. Opět jsme pro lepší názornost šedivě podbarvili respondenty ze skupiny AS.

*Tabulka č.4- čas čtení a počet slov za jednotlivé minuty*

	Celkový čas	1 min.	2 min.	3 min.
Jakub6	5:55	142	132	120
Vojta6	9:24	71	75	94
Adam6	6:43	124	112	104
<b>Šimon6</b>	<b>5:13</b>	<b>140</b>	<b>154</b>	<b>145</b>
Jinra6	8:02	76	80	71
Honza6	7:43	106	90	97
Tomáš9	5:51	129	142	130
Marek9	6:42	104	103	119
<b>Matyáš9</b>	<b>3:34</b>	<b>206</b>	<b>204</b>	<b>228</b>
<b>Eduard9</b>	<b>5:11</b>	<b>139</b>	<b>149</b>	<b>142</b>
Vojta9	8:11	99	78	92
<b>Jára9</b>	<b>5:04</b>	<b>141</b>	<b>145</b>	<b>150</b>

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejlepší výkon, ohledně rychlosti a počtu správně přečtených slov, podal respondent Matyáš9, který v průměru přečetl přes 200 slov za minutu. Jednalo se o respondenta ze skupiny AS. Druhý nejlepší výkon podal respondent z kontrolní skupiny Jára9. Ačkoliv se jednalo o druhý nejkratší čas, byl rozdíl mezi ním a respondentem Matyáš9 90 sekund. Další dva nejlepší výkony podali Eduard11 a Šimon6 v obou případech respondenti z kontrolní skupiny a žáci osmiletého gymnázia. Všichni tito respondenti přečetli v průměru přes 140 slov za minutu.

Nejhorší výkon zde podal respondent Vojta6 z kontrolní skupiny. Tento výsledek nás poměrně dost překvapil, neboť se jednalo o žáka osmiletého gymnázia u kterého jsme předpokládali lepší výsledek. V průměru tento respondent přečetl za minutu pouhých 80 slov. Další dva nejhorší výkony podali respondenti ze skupiny AS. V obou případech se jednalo žáky základní školy (Jindra6 a Vojta9).

### 5.2.2 Analýza dat - chyby v dekodování v testu Petr

Nyní se zaměříme na analýzu chyb při dekodování. Za chybu jsme považovali - vynechání slova, jakákoliv částečná změna slova (např. sdělovala-sděloval, spolužaček-spolužáků,..), dále záměna slova za jiné (už- ale, blbýma-hloupýma,..), ale také chyby v diakritickém znaménku, hláskování a slabikování. Pokud respondent při čtení uvedl slovo navíc, nepočítali jsme toto slovo za chybu, neboť se mu tím navýšil čas čtení. V níže uvedené tabulce uvádíme přehled počtu jednotlivých typů chyb u jednotlivých respondentů.

Tabulka č.5 - přehled chyb v dekodování v testu Petr

	Vynechání slova	Částečná Záměna	Záměna slova	Diakritické znaménko	Hláskování	Slabikování	Celkem Chyb
<b>Jakub6</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<i>Vojta6</i>	<i>41</i>	<i>12</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>8</i>	<i>63</i>
Adam6	1	1	0	0	0	4	6
<b>Šimon6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<i>Jindra6</i>	<i>96</i>	<i>10</i>	<i>10</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>118</i>
Honza6	1	3	4	0	0	2	10
<b>Tomáš9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Marek9	3	5	0	0	0	1	9
Matyáš9	9	3	4	0	0	0	16
Eduard9	5	9	3	0	0	0	17
Vojta9	3	2	4	1	0	15	25
<b>Jára9</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

V tabulce č. 5 jsme tučně vyznačili tři respondenty, kteří se během čtení textu Petr dopustili nejméně chyb. Tomáš<sup>9</sup>, respondent ze skupiny AS, se nedopustil jediné chyby a byl tak, co se týče absence chyb, nejúspěšnější. Další respondent, který minimálně chyboval (2 chyby), byl respondent taktéž ze skupiny AS Jakub<sup>6</sup>. V obou případech se jednalo o žáka osmiletého gymnázia. Čtyři chyby měli shodně dva respondenti z kontrolní skupiny Šimona<sup>6</sup> z osmiletého gymnázia a Jára<sup>9</sup> žáka základní školy.

Nejvyššího počtu chyb se dopustil Jindra<sup>6</sup> (respondent ze skupiny AS), který se dopustil 118 chyb v textu o délce 790 slov. Když se zaměříme u tohoto respondenta na typy chyb, kterých se dopustil, zjistíme, že většina chyb (96 chyb) byla zapříčiněna nepřečtením slova. Nejednalo se ale o vynechání celého řádku, nýbrž o přeskokování slov či slovních spojení. Tento respondent byl opakovaně při testování upozorňován, aby četl celý text nahlas, přesto se dále dopouštěl této chyby. Když pomíneme chyby vzniklé nepřečtením slov, respondent Jindra<sup>6</sup> dále chyboval v částečné či úplné záměně slov a to celkem dvacetkrát. Vojta<sup>6</sup> (respondent z kontrolní skupiny) se dopustil druhé nejvyšší chybovosti. V rámci čtení jsme zaznamenali u Vojta<sup>6</sup> celkem 63 chyb. Zde ale musíme upozornit, že takto výrazně špatný výkon byl zapříčiněn tím, že respondent dvakrát během čtení textu přeskočil celý řádek. Vzhledem ke skutečnosti, že jsme testovali žáky staršího školního věku, se domníváme, že by žáci měli být v tomto věku schopni si při četbě kontrolovat, zda nepřeskakují řádek a z tohoto důvodu jsme respondenta neupozorňovali, že řádek přeskočil. Pokud bychom se zaměřili na zbylé typy chyb u respondenta Vojty<sup>6</sup>, jednalo by se o chyby především v částečné záměně slov (spolužaček-spolužáků, svýma-svými, díky-dík,..). U tohoto respondenta jsme také zaznamenali v osmi případech slabikování, což byl druhý nejčastější výskyt. Nejčastěji jsme slabikování zaznamenali u respondenta Vojta<sup>9</sup> (žák základní školy).

U respondentů Vojta<sup>6</sup> a Jindra<sup>6</sup> jsme zaznamenali nejvyšší počet chyb. Výrazná chybovost zde byla z důvodu vynechání řádku či části textu. Pokud bychom nepočítali za chybu vynechaná slova, přesto by tito dva respondenti patřili mezi nejvíce chybuující respondenty v části dekodování. U respondentů Vojta<sup>6</sup> a Vojta<sup>9</sup> jsme zaznamenali výraznější slabikování. Ačkoliv jsme na základě informací obdržených od pedagogických pracovníků školy vyřadili z kontrolní skupiny žáky se specifickými poruchami učení, výkon v dekodování u respondenta Vojta<sup>6</sup> poukazuje na pravděpodobné specifické potíže, které doposud nebyly diagnostikovány.

Matyáš<sup>9</sup> respondent ze skupiny AS, který měl nejlepší čas při čtení, kdy průměr přečtených slov za minutu bylo více než dvě stě slov, se dopustil při čtení šestnácti chyb a to především vynecháním slova, což se objevilo v devíti případech. Zbylé chyby byly buď v částečné či úplné záměně přečteného slova.

Celkově při čtení více chybovali respondenti ze skupiny AS a to především kvůli respondentovi Jindra<sup>6</sup>. Vyšší chybovost byla zaznamenána u respondentů z šestých ročníků než u respondentů z devátých ročníků.

### 5.2.3 Kvalitativní analýza položek

Ve zbylé části kapitoly se budeme věnovat druhé stěžejní části testu, která byla zaměřena na porozumění čtenému. V této části bylo respondentům položeno dvanáct otázek. Za každou otázku mohli získat 0-1 bod či 0-1-2 body a to dle obtížnosti. Celkem mohli respondenti získat až 17 bodů.

Jako první provedeme kvalitativní analýzu jednotlivých otázek testu Petr. V předchozím testu jsme rozčlenili otázky do dvou rovin a to roviny explicitní a implicitní. V rámci každé roviny jsme otázky dále rozčlenili do několika kategorií. I zde provedeme obdobnou kategorizaci a to na základě typu otázek, které jsme vytvořili. Rozdíl tohoto testu oproti předchozímu je v zaměření otázek. Zatímco u testu Tobiáš Lolness byly téměř shodně zastoupeny otázky v obou rovinách, tj. explicitní a implicitní, v testu Petr se zaměříme na rovinu implicitní, kterou považujeme za problematičtější u jedinců s poruchou autistického spektra. Při tvorbě kategorizace jsme se opět částečně inspirovali již zmiňovaným výzkumem „*Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika*“. Kategorizaci tohoto testu uvádíme v příloze č.6. Přepis doslovných odpovědí uvádíme v příloze č.7.

V testu Petr jsme vyčlenili tři kategorie z nichž jedna byla na obecné rovině, kterou jsem pojali jako vysuzování na základě informací z textu. Další dvě kategorie jsme již specifikovali. První námi specifikovaná kategorie byla zaměřená na vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění se do druhé osoby. Do této kategorie jsme začlenili tři otázky z testu, konkrétně se jednalo o otázky 2, 3 a 12. Druhou specifikovanou kategorií byla kategorie vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivu postavy. V rámci této kategorie byli otázky 1, 6, 8 a 9. Zbylé otázky jsme zařadili do kategorie, kterou jsme více nspecifikovali (vysuzování na základě informací z textu).

Ve výzkumu Porozumění čtenému- typický vývoj a jeho rizika autoři uvádí více kategorií. I když nám tento výzkum posloužil jako zdroj inspirace, rozhodli jsme se specifikovat pouze tyto dvě kategorie, které nám přišli pro práci stěžejní a to z důvodu častého narušení schopnosti vcítit se do druhé osoby a porozumět pohnutkám a motivům druhých u jedinců s PAS.

Nyní již přistoupíme k analýze jednotlivých otázek zahrnutých do první kategorie vysuzování na základě informací z textu. První otázka v rámci této kategorie byla otázka čtvrtá, v rámci které mohli respondenti získat jeden bod. V této otázce měli vysvětlit co znamená „*Je to na levačku.*“ Zde bylo úspěšných celkem devět respondentů, čtyři respondenti ze skupiny AS a pět respondentů z kontrolní skupiny. Ze skupiny AS se jednalo o respondenty Jakub6, Jindra6, Matyáš9 a Tomáš9. V rámci této otázky jsme hodnotili bodem odpovědi typu: „*Že je to obrazně řečeno na nic.*“ „*Je to najednou hrůza nebo něco hrozného prostě.*“ „*Není to vono, je to špatné.*“

Další otázkou první kategorie byla pátá otázka, ve které jsme se ptali „*Co mysleli kluci tím, když nazvali Tomáše pacientem se ztrátou sluchu?*“ Na tuto otázku odpověděli kromě dvou respondentů všichni správně. Dva respondenti, kteří zde chybovali, byli v obou případech respondenti ze skupiny AS a to Tomáš9 a Vojta9. Respondent Vojta9 uvedl odpověď „*On poslouchal hudbu.*“ V případě respondenta Tomáš9 jsme též neudělili bod, neboť uvedl odpověď „*Když jim neodpovídal, tak si mysleli, že je hluchej.*“ Jelikož v této otázce měli respondenti rozpoznat, že se jedná pouze o narážku na to, že hlavní postava nereagovala na jejich volání, odpověď jsme neuznali.

Sedmá otázka byla opět za jeden bod. V této otázce jsme se ptali „*Co myslela Eliška tím, když řekla klukům, že jsou silní jako silnice?*“ U této otázky jsme udělovali bod respondentům, kteří uvedli souvislost s přesilou skupiny chlapců oproti osamocenému Tomášovi. Pro názornost opět uvádíme několik příkladů: „*No jako že jsou zbabělci nebo že když jsou v přesile je to prostě nečestný.*“ „*Jako- vy jste teda zbabělci, že je vás dva na jednoho.*“ V této otázce uvedlo správnou odpověď sedm respondentů z nichž tři byli respondenti ze skupiny AS. Správně v této skupině odpověděli Adam6, Jakub6 a Matyáš6. Zbylí tři respondenti ze skupiny AS, kteří chybovali byli Jakub6, Jindra6, Tomáš9 a Vojta9. Respondent Vojta9 uvedl odpověď „*Nevím.*“, Jindra6 „*Že jsou silní.*“ a Tomáš9, který podal zajímavou odpověď-

*„Silnice je silná no, že by se kvůli tomu tak jmenovala? No možná že jo, to mě člověče nikdy nenapadlo, že silnice je silná. No asi jo, vždyť musí vydržet jak tam jezdí všechny ty auta, vždyť asfalt a beton jsou tvrdý.“* Analýze této odpovědi se věnujeme v následující části kapitoly, ve které jsme analyzovali zajímavé a neobvyklé odpovědi respondentů. V rámci kontrolní skupiny v této otázce chyboval pouze Marek9, který uvedl *„No asi to myslela přesně tak jak to řekla.“* Tuto odpověď dále nerozvedl a proto nezískal bod.

Další otázka v rámci této kategorie zněla: *„Proč Petr řekl „A jáje, mladá láska, tak to my nebudeme rušit.“* A zda opravdu byli do sebe Markéta a Tomáš zamilovaní. Na to jsme se ptali v desáté otázce, ve které opět mohli získat 0-1-2 body. V případě, že respondenti uvedli, že do sebe nebyli zamilovaní získali jeden bod. Pokud uvedli i důvod proč to řekl, například provokaci, posměch, atd. získali další bod. Dva body v této otázce získalo pět respondentů, po jednom bodě jsme udělili čtyřem respondentům. Tři respondenti uvedli odpověď, kterou jsme nevyhodnotili za dostatečnou k získání alespoň jednoho bodu. Mezi tyto tři respondenty patřili Jindra6 (*„Jo, protože je paní učitelka vyrušila, tu věc s tou láskou.“*) a Vojta9 (*„Jo“*) ze skupiny AS navštěvující základní školu a z kontrolní skupiny žák osmiletého gymnázia Šimon6 (*„No nevím, asi ano.“*).

Poslední otázka kategorie vysuzování na základě informací z textu byla otázka jedenáct, kde respondenti mohli získat jeden bod. V této otázce jsme se ptali *„Proč se kluci vydali zpátky ke škole?“* Zde odpověděl pouze jeden respondent a to Šimon6 z kontrolní skupiny, který jako jediný uvedl *„Protože tam šel i Tomáš“*. Pět respondentů na jedenáctou otázku odpovědělo *nevím*. Zbylých šest respondentů sice uvedlo odpověď, ale chybnou (například – *„Kdo ví.“*, *„No protože chtěli být co nejdál od Petra a učitelky Křížové nebo taky třeba měli svoje domečky na druhou stranu.“*, *„Protože tam šel Tomáš s Markétou a nechtěli je asi rušit.“*).

Rozdíl mezi skupinou AS a kontrolní skupinou v rámci této kategorie tak činil sedm bodů, kdy lepší výkony podávala kontrolní skupina. V rámci šestých ročníků byl výsledek takřka vyrovnaný, lišil se zde pouze o jeden bod ve prospěch kontrolní skupiny. U devátých ročníků již byl rozdíl výraznější. Zde skupina AS získala o šest bodů méně než skupina kontrolní. V rámci srovnání respondentů základní školy a gymnázia si opět lépe vedli respondenti osmiletého gymnázia.

Druhá specifikovaná kategorie zaměřená na vcítění se do druhé osoby obsahovala tři otázky. V druhé otázce mohli respondenti získat jeden bod. Otázka zněla „*Jak se cítil, když na něj volali?*“ Zde jsme udělovali jeden bod za odpovědi typu „*Byl ve stresu; bál se jich; měl strach*“. Správnou odpověď zde uvedlo osm respondentů. V rámci této otázky jsme zaznamenali shodný výsledek mezi skupinou AS a kontrolní, v obou skupinách odpověděli správně čtyři respondenti. Ze skupiny AS odpovídali správně Jakub<sup>6</sup>, Jindra<sup>6</sup>, Matyáš<sup>9</sup> a Vojta<sup>9</sup>. Z kontrolní skupiny to byli respondenti- Vojta<sup>6</sup>, Šimon<sup>6</sup>, Honza<sup>6</sup> a Marek<sup>9</sup>. V rámci této otázky tak byli úspěšnější žáci šestých ročníků.

Další otázka zahrnutá do kategorie, ve které jsme se zaměřili na emocionální oblast, byla otázka 3 „*Byl Tomáš rád, že změnil školu? Proč myslíš?*“, ve které mohli respondenti získat až dva body. V případě, že správně určili, že nebyl rád za změnu školy, získali jeden bod. Pokud určili i důvod proč tomu tak bylo, získali body dva. Za dva body jsme uznali odpovědi, ve kterých byla uvedena informace typu- „*Nebyl, protože vlastně tam sice neměl moc kamarády, ale nikdo se mu nesmál za postavu a tak podobně.*“ „*No právě, že nebyl vůbec, protože tam říkal, že měl pocit, že v tý starý škole to už fungovalo skvěle.*“ V této otázce získalo jedenáct respondentů minimálně jeden bod. V případě zisku obou bodů bylo úspěšných sedm respondentů. Z těchto sedmi respondentů, kteří získali dva body, byli tři respondenti s Aspergerovým syndromem. Konkrétně se jednalo o respondenty Jakub<sup>6</sup>, Adam<sup>6</sup> a Matyáš<sup>9</sup>. Všichni tři respondenti byli žáci osmiletého gymnázia. Z kontrolní skupiny získali dva body taktéž žáci osmiletého gymnázia (respondenti Vojta<sup>6</sup>, Honza<sup>6</sup>, Marek<sup>9</sup> a Eduard<sup>9</sup>).

Poslední otázkou zahrnutou do této kategorie byla dvanáctá otázka „*Jak se asi Tomáš cítil, když nastoupil do tramvaje?*“ Zde mohli respondenti získat jeden bod. V této otázce správně odpovědělo deset respondentů. Chybnou odpověď zde uvedli pouze respondenti Honza<sup>6</sup> a Jára<sup>9</sup>. V obou případech se jednalo o respondenty z kontrolní skupiny a žáky základní školy. Oba zde chybně uvedli emoci, kterou Tomáš pociťoval. Jára<sup>9</sup> uvedl odpověď „*No asi špatně možná*“, Honza<sup>6</sup> „*Byl vyděšený.*“ Tyto odpovědi byli chybné, jako správné odpovědi jsme hodnotili odpovědi typu „*Ulevilo se mu.*“ „*Úplně jako úúúúf.*“ „*Cítil se šťastně, že se už nehádali a neprali.*“

V rámci kategorie vysuzování na základě informací z textu a vcítění se do druhé osoby se výsledek, bez rozlišení na jednotlivé otázky, mezi skupinami nelišil. Obě skupiny shodně získali 18 bodů. O dva body si lépe vedli respondenti obou skupin v šestém ročníku oproti respondentům devátého ročníku.

V porovnání výsledků respondentů základní školy a osmiletého gymnázia si lépe vedli respondenti navštěvující osmileté gymnázium.

V třetí kategorii vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivu postavy jsme měli zahrnuté čtyři otázky. První otázka v této kategorii byla zároveň první otázkou testu. V té jsme se ptali „*Proč Tomáš nereagoval, když na něj kluci volali?*“ Zde mohli respondenti získat maximálně jeden bod. V rámci této otázky měli respondenti uvést, že Tomáš nereagoval ne kvůli nasazeným sluchátkům, ale protože s nimi nechtěl mluvit. Správně tak odpovědělo na otázku osm respondentů shodně po čtyřech respondentech v každé skupině. V rámci skupiny AS zde odpověděl Jakub<sup>6</sup>, Adam<sup>6</sup>, Matyáš<sup>9</sup> a Vojta<sup>9</sup> a ve skupině kontrolní odpověděli Šimon<sup>6</sup>, Honza<sup>6</sup>, Marek<sup>9</sup> a Eduard<sup>9</sup>. Z uvedených respondentů je patrné, že shodný počet správných odpovědí byl v obou věkových skupinách. V rámci skupiny AS nezískali bod Jindra<sup>6</sup> a Tomáš<sup>9</sup>. Jindra<sup>6</sup> sice uvedl „*No dělal, že poslouchá hudbu, i když neví, co poslouchá. Úplný paradox*“, jelikož ale neuvedl proč hlavní postava předstírala, že neslyší, odpověď jsme neuznali. U druhého respondenta Tomáš<sup>9</sup> jsme také odpověď neuznali, neboť uvedl, že Tomáš byl naštvaný na jednoho z volajících kluků. Zde tento respondent chyboval, neboť naštvaný nebyl Tomáš, nýbrž jeden z volajících chlapců.

Šestá otázka byla opět za dva body. „*Zde jsme se ptali „Byla pravda, když Tomáš řekl, že neslyšel, když na něj kluci volali, protože měl sluchátka? Proč to Tomáš řekl?*“ V případě, že respondent odpověděl, že to pravda nebyla získal jeden bod a pokud uvedl důvod, získal bod druhý. V rámci této otázky odpovědělo alespoň se ziskem jednoho bodu devět respondentů, dva body získalo šest respondentů. V rámci skupiny AS získali dva body respondenti Jakub<sup>6</sup> a Matyáš<sup>9</sup>. Po jednom bodě pak Adam<sup>6</sup> a Tomáš<sup>9</sup>. Zbylí dva respondenti, kteří uvedli chybovou odpověď byli v obou případech žáci základní školy a to Jindra<sup>6</sup> a Vojta<sup>9</sup>. Jindra<sup>6</sup> zde uvedl odpověď „*Kvůli té věci s tou levačkou.*“, Vojta<sup>9</sup> pak „*Ano, nevím.*“ Ani jedna odpověď nebyla dostačující k udělení bodu.

Další otázkou kategorie zaměřené na motivaci postavy byla otázka zaměřená na učitelku „*Chtěla paní učitelka od kluků vybrat žákovské knížky? Proč to řekla?*“ Tak zněla osmá otázka v testu Petr. Pokud určili správně, zda učitelka chtěla či nechtěla vybrat žákovskou knížku, získali jeden bod. V případě, že určili důvod proč to učitelka řekla, získali druhý bod. Celkem v této otázce mohli získat až dva body. Zde jsme hodnotili dopovědi za správné, pokud obsahovali informaci, že učitelka ve skutečnosti nechtěla vybrat žákovské knížky, pouze je tímto chtěla postrašit či je přimět k tomu, aby už dál nepokračovali a nechali se být. V této otázce alespoň částečně správně odpovědělo devět respondentů. Dva body jsme uznali pouze respondentovi z kontrolní skupiny Honza<sup>6</sup>, který správně postihl celou odpověď „*Nechtěla, ale řekla to proto, aby se už nechali bejt.*“. Zbylých osm respondentů odpovědělo způsobem, který jsme nevyhodnotili za dostatečný k získání obou bodů. Dva respondenti ze skupiny AS zde nezískali ani jeden bod. V obou případech se jednalo o respondenty ze základní školy Jindra<sup>6</sup> a Vojta<sup>9</sup>. V kontrolní skupině nezískal žádný bod respondent Eduard<sup>9</sup>.

„*Byla pravda, když Tomáš řekl paní učitelce, že pouze upadl a že kluci jen koukali, co se mu stalo? Proč to Tomáš řekl?*“, tak zněla devátá otázka. I v rámci této otázky mohli respondenti získat až dva body. Jeden bod získali v případě, že správně určili, že to pravda nebyla. Pokud uvedli i adekvátní důvod například „*nechtěl být za bonzáka*“, „*nechtěl aby měli průšvih*“ získali další bod. Alespoň částečně správnou odpověď na tuto otázku podalo jedenáct respondentů. Respondent Jindra<sup>6</sup> ze skupiny AS zde jako jediný neuvedl dostatečnou odpověď k získání alespoň jednoho bodu. Jeho odpověď zněla „*Byl vystrašeněj*“. Z jedenácti respondentů, kteří uvedli alespoň částečně správnou odpověď, získalo oba dva body pět respondentů, v rámci nichž byli dva respondenti ze skupiny AS. Jednalo se o respondenta Jakub<sup>6</sup> a Adam<sup>6</sup>, žáky osmiletého gymnázia.

V poslední kategorii si celkově lépe vedla kontrolní skupina, která v této kategorii získala o sedm bodů více než skupina AS. Výraznější rozdíl byl mezi kontrolní skupinou a skupinou AS šestých ročníků, kde rozdíl činil šest bodů. U devátých ročníků byl rozdíl pouze dva body. Při srovnání šestých a devátých ročníků si opět lépe vedli respondenti šestých ročníků, kteří v rámci této kategorie získali o pět bodů více. Opět byl zaznamenán lepší výkon u respondentů navštěvující gymnázium.

Při srovnání mezi kategoriemi jsme zaznamenali rozdílné výsledky v obecné kategorii vysuzování na základě informací z textu a kategorii vysuzování na základě kombinace informací a pochopení motivu druhé osoby. V obou kategoriích byl rozdíl mezi skupinou AS a kontrolní skupinou sedm bodů. V poslední kategorii vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění se do druhé osoby byly výsledky mezi skupinami shodné.

V rámci některých otázek testu Petr jsme zaznamenali zajímavé či zvláštní odpovědi, které uvádíme níže.

Respondent Tomáš9 (ze skupiny AS) uvedl u třech otázek zajímavou odpověď. Na druhou otázku „*Jak se cítil, když na něj volali?*“ opověděl „*Jak se tak mohl cítit... no nějak tak asi našťvaně trochu. Nechápu proč nešel domu, místo toho se tam opíral o zeď a poslouchal nějakou hudbu.*“ Zde respondent nejenže správně neurčil jak se cítil, ale zároveň neporozuměl důvodu, proč stál a opíral se o zeď. Opomenul tak zbylý kontext příběhu. Zajímavou odpověď podal u otázky zda byla pravda, když Tomáš řekl, že neslyšel, když na něj kluci volali, protože měl sluchátka a proč to řekl. Zde uvedl „*No to asi nebyla.... No i když samozřejmě záleží jaký sluchátka měl, ale pokud měl normální co většina lidí má, tak to určitě slyšel. A proč to řekl? No asi těm klukům možná si jenom dělali srandu, že je hluchej, možná že jim docházelo, že hluchej není, tak je chtěl našťvat třeba..*“ Tato odpověď nám připadala zajímavá a to především její první část, ve které se zabýval sluchátky, namísto udání odpovědi. Jak jsme uvedli v kapitole teorie oslabené centrální koherence je zaujetí určitým detailem a opomenutí celku typické pro jedince s poruchou autistického spektra. Tato odpověď, ve které se respondent zabýval nepodstatným detailem, je příkladem oslabené centrální koherence.

V následující otázce, ve které jsme se ptali „*Co myslela Eliška tím, když klukům řekla, že jsou silní jako silnice?*“, nevedl Tomáš9 adekvátní odpověď. V jeho odpovědi bylo patrné doslovné chápání otázky, což je další typický projev u poruch autistického spektra. Odpověď, kterou uvedl, zněla: „*Silnice je silná no, že by se kvůli tomu tak jmenovala? No možná že jo, to mě člověče nikdy nenapadlo, že silnice je silná. No asi jo, vždyť musí vydržet jak tam jezdí všechny ty auta, vždyť asfalt a beton jsou tvrdý.*“ Z odpovědi je patrné, že respondent se opět zaměřil na část otázky a to na slovo silnice, od které odvozoval význam, avšak nepracoval

s celým kontextem příběhu. I tuto odpověď bychom mohli považovat za příklad potvrzení teorie oslabené centrální koherence, která je příznačná u jedinců s PAS.

Další respondent, který podal zajímavou odpověď, byl respondent Matyáš9 ze skupiny AS. Tento respondent uváděl rozsáhlejší odpovědi oproti jiným respondentům a jeho odpovědi často obsahovali slovní vatu, která bývá typická pro jedince s PAS. Odpověď, kterou uvedl na otázku „*Proč se kluci vydali ke škole?*“, zněla „*Proč se vrátili ke škole? Protože vlastně... Protože se vrátili zpátky ke škole, protože škola zpátky ke škole, to si vlastně úplně nepamatuji co se tam dělo, ale že mu jako... Jako si myslím, že tam chtěli třeba ještě na něj ušít nějakou boudu, třeba nebo něco podobného, že to chtěli na něj hodit nebo něco podobného, spíš myslím, že mu chtěli udělat ještě nějaký průser něco podobného a nebo taky tam šli taky jenom hrát něco na hřišti, ale já spíš myslím, že jako ten ještě...* „ (dál už odpověď nedokončil). Respondent ve své odpovědi pracoval s domněnkou, že kluci chtěli připravit lest na Tomáše a opomněl tak závěr textu, ve kterém se kluci v poklidu rozloučili. Na základě této odpovědi se domníváme, že respondent vysuzoval svou domněnku jen na základě části textu místo kontextu celého příběhu.

Jakub6 v otázce zaměřené na vysvětlení slovního spojení „*silní jako silnice*“ se obdobně jako respondent Tomáš9 zabýval silnicí jako takovou. „*No silnice je hodně široká a takže je docela silná, protože je tvrdá a tak. A taky je mohla trochu urazit. Přece jenom, když je jich více, tak si dovolujou mnohem větší věci, než když je sám.*“ Ačkoliv se nejdříve zabýval silnicí jako respondent Tomáš9, na rozdíl od něj v druhé části uvedl správnou odpověď. U tohoto respondenta jsme zaznamenali ještě jednu odpověď, která se lišila od odpovědi jiných respondentů. Jednalo se o odpověď na otázku „*Proč Petr řekl A já je mladá láska, tak to my nebudeme rušit. Byli do sebe Markéta s Tomášem zamilovaní?*“ Odpověď Jakuba6 zněla „*Ne, pouze se z toho chtěl vykrotit a taky chtěl trochu Markétu urazit. Přece jenom kdo by se navážel do lásky. On by taky byl naštvaný, kdyby se naváželi do jeho.*“ Správně zde uvedl, že se jednalo o snahu urazit. Zajímavá a v rámci získaných dat neobvyklá byla druhá polovina odpovědi konkrétně „*kdo by se navážel do lásky*“.

#### 5.2.4 Srovnání výsledků v otázkách na porozumění mezi skupinou s AS a kontrolní skupinou

Nyní provedeme srovnání výsledků mezi skupinami a to nejprve v rámci obou věkových skupin a následně pro každou věkovou skupinu zvlášť. V následující tabulce uvádíme celkové výsledky u jednotlivých respondentů.

Tabulka č.6 - Výsledky všech respondentů v testu Petr-otázky

	Třída	Škola	Celkem bodů
<b>Jakub6</b>	<b>6</b>	<b>G</b>	<b>15</b>
Vojta6	6	G	11
Adam6	6	G	11
Šimon6	6	G	12
<i>Jindra6</i>	<i>6</i>	<i>ZŠ</i>	<i>5</i>
<b>Honza6</b>	<b>6</b>	<b>ZŠ</b>	<b>14</b>
Tomáš9	9	G	8
<b>Marek9</b>	<b>9</b>	<b>G</b>	<b>14</b>
<b>Matyáš9</b>	<b>9</b>	<b>G</b>	<b>13</b>
Eduard9	9	G	11
<i>Vojta9</i>	<i>9</i>	<i>ZŠ</i>	<i>4</i>
Jára9	9	ZŠ	8

I zde pro lepší orientaci v datech uvádíme v tabulce ročník a typ školy, který respondent v době sběru dat navštěvoval. Respondenty s diagnózou Aspergerův syndrom jsme i zde šedivě podbarvili. Tučně jsme označili respondenty, kteří si v testu vedli nejlépe a kurzívou naopak nehorší výsledky.

Jak z tabulky vyplývá, maximální počet dosažených bodů bylo 15 z možných 17 bodů. Tohoto počtu dosáhl respondent z šestého ročníku a to Jakub6, respondent ze skupiny s Aspergerovým syndromem navštěvující osmileté gymnázium. Druhý respondent Honza6, který byl respondentem z kontrolní skupiny získal 14 bodů stejně jako Marek9 taktéž z kontrolní skupiny. Následoval respondent Matyáš9 s 13 body. Naopak nejhorší výsledky byly zaznamenány u respondentů Vojta9 a Jindra6. V obou případech se jednalo o respondenty ze skupiny AS a žáky základní školy.

Pokud bychom i zde chtěli porovnat průměrné výsledky mezi skupinou AS a kontrolní skupinou zjistíme, že kontrolní skupina zde dosahovala v průměru lepších výsledků (průměrný počet bodů činil 11,67) oproti skupině s AS (průměrný počet bodů byl 9,33). Větší bodový rozdíl byl opět zaznamenán u respondentů v rámci skupiny s AS, kdy maximální rozdíl činil 11 bodů (rozpětí zde bylo 4-15 bodů) a u

kontrolní skupiny rozdíl činil 6 bodů (rozpětí bylo 8-14 bodů). I zde se nám tak potvrdila velká variabilita ve výkonech u jedinců s AS. V rámci této skupiny jsme opět zaznamenali jak nejlepší, tak i nejhorší výsledky. V rámci srovnání skupin dle typu navštěvované školy si opět vedli lépe respondenti studující na osmiletém gymnáziu.

### **5.2.5 Srovnání výsledků skupiny AS a kontrolní skupiny - 6. ročník**

I v rámci testu Petr provedeme analýzu celkového výsledku v rámci jednotlivých ročníků. Nejprve se zaměříme na skupinu respondentů šestých ročníků.

V této věkové skupině opět dopadli lépe respondenti z kontrolní skupiny, jejichž průměrný výsledek činil 12,33 bodů. Bodové rozpětí mezi nejlepším a nejhorším výsledkem byly pouhé tři body. Respondent Vojta<sup>6</sup> získal v testu 11 bodů, druhý respondent z kontrolní skupiny Šimon<sup>6</sup> získal 12 bodů. Oba respondenti byli žáci osmiletého gymnázia. Zbylý respondent Honza<sup>6</sup>, žák základní školy, v testu Petr získal 14 bodů. Nejnižší bodový zisk v kontrolní skupině v šestém ročníku získal respondent Vojta<sup>6</sup>, u kterého jsme (ačkoliv nemá diagnostikované specifické poruchy učení) zaznamenali specifické chyby v oblasti dekodování. Tyto potíže v dekodování tak mohly zapříčinit slabší výkon v oblasti porozumění. Horší výkon oproti zbylým dvěma respondentům z kontrolní skupiny mohl být dále zapříčiněn vynecháním dvou řádků při dekodování.

V rámci skupiny AS bylo bodové rozpětí výrazně vyšší. Bodový rozdíl zde činil deset bodů, což bylo v rámci jednotlivých skupin nejvíce. Nejnižší počet bodů, tj. 5 bodů, získal Jindra<sup>6</sup>, žák základní školy s Aspergerovým syndromem. Naopak nejvyššího bodového zisku dosáhl Jakub<sup>6</sup>, taktéž žák s Aspergerovým syndromem, avšak navštěvující osmileté gymnázium. Poslední respondent ze skupiny AS Adam<sup>6</sup> získal jedenáct bodů a podal tak průměrný výkon.

### **5.2.6 Srovnání výsledků skupiny AS a kontrolní skupiny - 9. ročník**

Nyní přistoupíme k analýze druhé věkové skupiny, žáků devátých ročníků. Opět i v této věkové skupině podali lepší výsledek respondenti z kontrolní skupiny. Při zprůměrnování bodů by dosáhli 12,33 bodů. Bodové rozpětí zde bylo od 8 do 14 bodů. Výsledky mezi nejlepším a nejhorším výkonem se tak lišily o 6 bodů. Nejlépe si v kontrolní skupině vedl respondent Marek<sup>9</sup> a naopak nejhorší výkon zde podal Jára<sup>9</sup>. Třetí respondent z kontrolní skupiny získal v testu Petr jedenáct bodů.

Ve skupině AS byl výsledek o něco horší. Průměrný výsledek v této skupině činil 8,33 bodů. Bodové rozpětí oproti kontrolní skupině bylo výraznější, bodový rozdíl byl mezi nejlepším a nejhorším výsledkem 9 bodů. Nejhuře ve skupině AS si vedl Vojta<sup>9</sup>, který v testu získal 4 body a získal tak nenižší počet bodů vůbec. Naopak nejlépe si zde vedl Matyáš<sup>9</sup>, který získal bodů 13 a zařadil se tak mezi nejlepší výsledky. Tomáš<sup>9</sup>, zbývající respondent skupiny AS, podal průměrný výkon se ziskem 8 bodů.

Opět si v testu Petr v rámci obou skupin lépe vedli žáci osmiletého gymnázia oproti žákům základní školy.

### **5.3. Srovnání výsledků v testech Tobiáš Lolness a Petr**

V předchozích kapitolách jsme se věnovali samostatně každému testu, nyní provedeme srovnání výsledků v obou testech. Ačkoliv testy byly zaměřené na jiný způsob čtení (tiché x hlasité) a některé typy otázek se lišily, měli jsme v obou testech shodně obsaženy otázky zaměřené na vysuzování (rovina implicitní). Všechny otázky jsme pro lepší porovnání rozčlenili do několika kategorií, čímž jsme získali v obou testech dvě shodné kategorie v rámci nichž jsme tak mohli porovnat celkové výsledky mezi skupinou AS a kontrolní skupinou.

V testu Tobiáš Lolness, který obsahoval obě roviny (explicitní i implicitní), si lépe vedli v rovině explicitní respondenti z kontrolní skupiny. Naopak v rovině implicitní dosahovali lepších výsledků respondenti ze skupiny AS. Přesto v obou skupinách byl výsledek poměrně vyrovnaný jak napříč rovinami, tak v rámci celého testu. Výrazné rozdíly byly zaznamenány uvnitř skupiny AS a dále v jednotlivých ročnících, kdy v šestém ročníku dopadla lépe kontrolní skupina, kdežto v devátém ročníku si lépe vedli respondenti ze skupiny AS.

V rámci druhého testu zaměřeného na hlasité čtení, v obou věkových skupinách dohromady i samostatně, dosahovali lepších výsledků respondenti z kontrolní skupiny. V celém testu dopadla skupina AS v průměru o dva body huře než skupina kontrolní.

V rámci implicitní roviny jsme u obou testů vyčlenili tři kategorie otázek. Dvě z těchto kategorií byly u obou testů shodné, zbývající kategorie se lišila. Shodně jsme v obou testech měli obsaženou kategorii vysuzování na základě kombinace

informací z textu a vcítění se do druhé osoby. Více otázek v rámci této kategorie bylo obsaženo v testu Petr (hlasité čtení), kde byly tři otázky, oproti testu Tobiáš Lolness (tiché čtení), kde byla otázka pouze jedna. Zatímco u tichého čtení si lépe vedli respondenti z kontrolní skupiny, v rámci které zodpověděli otázku všichni respondenti kromě Eduarda<sup>9</sup> a ze skupiny AS zodpověděli otázku pouze tři respondenti (Adam<sup>6</sup>, Tomáš<sup>9</sup>, Matyáš<sup>9</sup>), v testu zaměřeném na hlasité čtení v této kategorii dopadly obě skupiny shodně.

Druhá shodná kategorie v rovině implicitní byla kategorie vysuzování na základě informací z textu (více nespecifikovaná). V testu zaměřeném na tiché čtení si v druhé shodné kategorii vedli lépe respondenti ze skupiny AS, kteří v této kategorii získali o pět bodů více. I v testu Petr (hlasité čtení) opět lépe dopadli respondenti ze skupiny AS a to o celkem sedm bodů.

Třetí kategorie se v každém testu lišila. V testu Tobiáš Lolness jsme do kategorizace zahrnuli kategorii vysuzování správného tvrzení na základě předloženého textu s nucenou volbou mezi dvěma možnými odpověďmi. Tuto kategorii jsme do kategorizace zahrnuli z důvodu obdobného typu otázek (otázka 10 a 11) v rovině explicitní, v rámci které respondenti měli vybrat jednu ze tří možných odpovědí. Abychom tak měli srovnání výkonu v otázce s nucenou volbou v obou rovinách, zahrnuli jsme tuto kategorii do testu. Zde se nám ukázalo, že celkově si respondenti lépe vedli v kategorii vysuzování správného tvrzení na základě předloženého textu s nucenou volbou mezi dvěma možnými odpověďmi (rovina implicitní) než v kategorii vybavení a diferenciaci přítomných informací od nepřítomných (s nucenou volbou mezi třemi možnými odpověďmi (rovina explicitní)). V obou kategoriích byl ale výsledek mezi skupinami takřka shodný.

V testu Petr (hlasité čtení) byla třetí kategorií kategorie vysuzování na základě kombinace informace z textu a pochopení motivu postavy. V této kategorii si opět lépe vedla kontrolní skupina, která získala o sedm bodů více než skupina AS. Větší rozdíl mezi skupinami byl v šestých ročnících. Kromě obtíží v empatii mají jedinci s poruchou autistického spektra problém v pochopení motivace jednání druhých lidí. Z tohoto důvodu jsme zahrnuli kategorii vysuzování na základě kombinace informace z textu a pochopení motivu postavy do testu. Předpoklad selhání v tomto typu otázek u respondentů s AS se nám tak potvrdil. Horší výsledek skupiny AS oproti kontrolní skupině, tak poukazuje na možné obtíže v teorii mysli, neboli ve schopnosti vidět do mysli druhého.

V rámci testu Petr se v několika případech objevily zajímavé typy odpovědí a to u respondentů ze skupiny AS. V druhém testu Tobiáš Lolness jsme výrazně odlišné či netradiční odpovědi nezaznamenali. To si vysvětlujeme odlišným typem některých otázek v rámci testů. V testu Tobiáš Lolness jsme měli zahrnuté otázky na obě roviny (implicitní a explicitní) s téměř shodným zastoupením. Oproti tomuto testu test Petr zahrnoval pouze rovinu implicitní, v rámci které byly otázky zaměřeny především na sociální porozumění. Toto zaměření otázek, tak pravděpodobně přispělo k výskytu netradičních a zajímavých odpovědí ve skupině AS oproti předešlému testu.

### **5.3 Analýza dat - Strange Stories test**

Třetí test, který jsme zadávali, byl Strange Stories test od F. Happé. Tento test byl vytvořen k testování teorie mysli. Zařazení testu do metodologie výzkumu jsme učinili z důvodu srovnání výsledků v testu teorie mysli a výkonu v testech porozumění čtenému. V rámci diplomové práce jsme použili verzi, která byla přeložena a upravena pro účely výzkumu „*Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika*“ (Kucharská, 2014). Tato přeložená verze obsahovala šest příběhů zaměřených na lež, nedorozumění, sarkasmus, přesvědčování, předstírání a vtip. Celé znění příběhů a otázky uvádíme v příloze č.3. Odpovědi jednotlivých respondentů uvádíme v příloze č. 8.

Při analyzování dat jsme vycházeli ze skórování dle O'Hare (2009), která převzala původní verzi testu od F. Happé. O'Hare kladla důraz na odpověď na druhou otázku. První otázku, ve které se respondentů ptáme na „*Je to, co řekl....pravda?*“, spojuje s porozuměním fyzikální situaci. S teorií mysli spojuje až druhou otázku, která zní „*Proč to....řekl?*“ O'Hare (2009) tuto druhou otázku skóruje 0-1-2 body a to v závislosti na tom, zda respondent udá částečnou nebo úplnou odpověď. Při analýze Strange Stories testu jsme se drželi tohoto skórování.

V následující kapitole se věnujeme analýze výsledků v jednotlivých příbězích a následně opět provedeme srovnání v rámci skupin.

### 5.3.1. Kvalitativní analýza odpovědí respondentů v rámci jednotlivých příběhů Strange Stories testu

Nyní již provedeme kvalitativní analýzu jednotlivých odpovědí. Tabulku s bodovým ziskem v jednotlivých příbězích uvádíme v příloze č.9.

První příběh, který jsme použili, se týkal lži. Na druhou otázku odpověděli správně všichni respondenti z kontrolní skupiny. Všichni respondenti této skupiny podali odpověď, kterou jsme skórovali za dva body. V rámci skupiny AS správně odpovědělo pět respondentů. Jakub<sup>6</sup>, Tomáš<sup>9</sup>, Matyáš<sup>9</sup> a Vojta<sup>9</sup> získali za své odpovědi dva body. Respondent Jindra<sup>6</sup> získal pouze jeden bod, neboť odpověděl „*Nechodí rád k zubaři.*“ Naopak odpověď za dva body musela obsahovat, že nechce jít k zubaři, či že se zubaře bojí. Poslední respondent ze skupiny AS Adam<sup>6</sup> odpověděl „*Protože nechtěl, aby to věděla.*“ Za tuto otázku nezískal žádný bod, neboť jeho odpověď neobsahovala souvislost se zubařem.

Druhý příběh byl zaměřen na odhalení nedorozumění. V rámci tohoto příběhu byly výsledky mezi oběma skupinami vyrovnané. Tři respondenti ze skupiny AS a tři respondenti ze skupiny kontrolní podali správnou odpověď na druhou otázku příběhu a to ve všech případech za dva body. Jednalo se o respondenty Jakub<sup>6</sup>, Adam<sup>6</sup> a Matyáš<sup>9</sup> ze skupiny AS a z kontrolní skupiny Vojta<sup>6</sup>, Šimon<sup>6</sup> a Eduard<sup>9</sup>. V rámci tohoto příběhu se objevili odpovědi typu „*Protože si myslel, že ho chce chytit.*“ (Vojta<sup>6</sup>) „*Protože si myslel, že ho chce zatknout.*“ (Šimon<sup>6</sup>), které dle skórování O'Hare odpovídaly dvěma bodům. Všichni respondenti, kteří správně odpověděli, byli žáci osmiletého gymnázia. Naopak ani jeden respondent navštěvující základní školu nepodal správnou odpověď. U této otázky je poměrně překvapivé, že lépe si zde vedli respondenti z šestých ročníků. Tento příběh ze všech příběhů, které jsme zadávali, dopadl celkově nejhůře.

Třetí příběh se týkal sarkasmu. V rámci tohoto příběhu si respondenti vedli lépe než u předchozího příběhu. Ve skupině respondentů s AS uvedli správnou odpověď všichni respondenti. Adam<sup>6</sup>, Jindra<sup>6</sup>, Matyáš<sup>9</sup> a Tomáš<sup>9</sup> podali odpověď za dva body. Správně zde uvedli, že to co v příběhu uvedla jedna z hlavních postav, bylo myšleno pouze ironicky. Například respondent Tomáš<sup>9</sup> zde uvedl zajímavou odpověď. V první otázce, ve které jsme se ptali zda je pravda co řekl/a..., odpověděl „*Ne není, to myslí ironicky no, protože to není hezký den, když prší.*“ V druhé otázce zaměřené na teorii mysli, která zněla „*Proč to řekla...*“, uvedl Tomáš<sup>9</sup> následující odpověď „*No proč se to říká. Je našťvaná. Já vlastně nevím proč se takhle používá*

*ironie. Podle mě by stačilo říct, že to není hezký den. Říkat to ironicky, to nemá ani smysl, je to prostě blbý.*“ Z této odpovědi je patrné, že respondent ví a rozpozná, že se jednalo o ironicky myšlenou odpověď. Zároveň se ale na jeho odpovědi projevilo jisté neporozumění používání ironie či sarkasmu v komunikaci. To u jedinců s PAS není neobvyklé. Jak jsme v teoretické části uvedli, řada kritiků teorie myslí upozorňuje, že v opakovaných výzkumech byla prokázána poměrně zachovalá teorie myslí. Ačkoliv u těchto jedinců nebyl zaznamenán v testech teorie myslí výrazný deficit, projeví se u nich obtíže v běžných sociálních situacích. Domníváme se tak, že tato odpověď poukazuje na teoretické porozumění pojmu ironie, ale praktické užití v každodenním životě již činí potíže. Zbylí dva respondenti Jakub6 a Vojta9 uvedli odpověď za kterou získali jeden bod. Kontrolní skupina si v tomto příběhu vedla hůře než skupina AS. Zde správně odpověděli pouze čtyři respondenti Vojta6, Šimon6 a Eduard9, kteří získali dva body. Tito tři respondenti byli žáci osmiletého gymnázia. Respondent Jára9 zde získal za odpověď *„Protože je na toho Tomáše našťvaná, protože se mu to prostě nepovedlo.“* jeden bod. Zbylí dva respondenti Honza6 a Marek9 v tomto příběhu nezískali ani jeden bod. Jejich odpovědi byly následující - Marek9 *„Aby ten kluk (Tomáš) nebyl tak smutný, že pokazil den.“* Honza6 *„Aby nezmokla.“*

Čtvrtý příběh, který jsme použili, byl zaměřen na přesvědčování. Ve skupině respondentů s AS u této položky uspěli respondenti Jakub6, Adam6, Jindra6, Tomáš9 a Matyáš9. Jindra6 u tohoto příběhu uvedl odpověď *„Protože je má ráda“*. Z jeho odpovědi bylo patrné, že porozuměl skutečnosti, že hlavní postava nechce koťátka utopit a tudíž to co řekla nebyla pravda, ale již nedokázal identifikovat, že se jedná o snahu přesvědčit druhou osobu. Za tuto odpověď tak získal jeden bod, tak jako Matyáš9, který uvedl, že se jedná o marketingový tah. Poslední respondent ze skupiny AS Vojta9 nedokázal uvést žádnou odpověď a získal tak nula bodů. V rámci kontrolní skupiny uvedli správnou odpověď čtyři respondenti- Vojta6, Šimon6, Honza6 a Eduard9. Všichni čtyři respondenti uvedli odpověď za dva body. Respondenti Marek9 a Jára9 zde nezískali ani jeden bod. Jára9 v první otázce chybně uvedl, že byla pravda co hlavní postava řekla. Na druhou stěžejní otázku nedokázal podat odpověď. Marek9, který taktéž získal nula bodů uvedl *„Protože si chtěla nechat všechny koťátka pro sebe.“*, což byla chybná odpověď.

Pátý příběh se týkal předstírání. V rámci tohoto příběhu si respondenti vedli nejlépe. Na druhou otázku pátého příběhu správně odpověděli všichni respondenti

z obou skupin. Kromě respondenta Jára<sup>9</sup> z kontrolní skupiny, jehož odpověď zněla „*Protože je asi ještě malá a neví jak ten telefon asi vypadá. No asi má fantazii, tak si to domýšlí.*“, získali všichni respondenti dva body. Správně zde uvedli, že se jedná o předstírání, hrají si či si dělají legraci. Například Jindra<sup>6</sup>, respondent ze skupiny AS, uvedl zajímavou odpověď „*Předstírání no.. Ono kolem toho se mňhají samý lži.*“ Správně tak určil, že pouze předstírá, že je to telefon. Tato odpověď poukazuje na schopnost porozumět, že předstírání je pouze jen „jako“ nikoliv skutečnost a že se tak v podstatě jedná o lež. V rámci této odpovědi jsme tak nezaznamenali případné selhání v teorii mysli.

Poslední příběh se týkal vtipu. U této položky správně odpovědělo pět respondentů ze skupiny AS a to se získalo dvěma body. Poslední respondent z této skupiny nezískal žádný bod. Jednalo se o respondenta devátého ročníku osmiletého gymnázia Matyáš<sup>9</sup>, jehož odpověď zněla: „*No proč, no prostě jako mezi náma klukama, prostě jako komentář...*“. V rámci kontrolní skupiny odpověděli správně všichni respondenti. Šimon<sup>6</sup>, Honza<sup>6</sup>, Marek<sup>9</sup> a Jára<sup>9</sup> správně určili, že se jednalo o vtip a získali tak dva body. Zbylí dva respondenti, Vojta<sup>6</sup> a Eduard<sup>9</sup> (v obou případech se jednalo o respondenty navštěvující osmileté gymnázium), zde získali pouze jeden bod za obrazné přirovnání. Jejich odpovědi byly následující - Eduard<sup>9</sup> „*Protože to tak skutečně vypadá a je to takové obrazné pojednání o daném stavu.*“ a Vojta<sup>6</sup> „*Protože to tak vypadá.*“ Ani jeden z nich, tak neuvedl, že se jedná o vtip.

Z výše uvedené analýzy položek vyplývá, že nejlépe si respondenti vedli v položkách týkající se předstírání, lži a vtipu. Naopak nejproblematictější byla položka zaměřená na odhalení nedorozumění. V této položce v obou skupinách uspěla pouze polovina respondentů. Lepších výsledků zde dosáhli respondenti z šestých ročníků.

V Strange Stories testu jsme zaznamenali rozdíl i v délce odpovědí mezi respondenty. Zatímco respondenti z kontrolní skupiny a dva respondenti ze skupiny AS navštěvující základní školu podávali stručnější, někdy i jednoslovné odpovědi, respondenti Matyáš<sup>9</sup>, Tomáš<sup>9</sup> a Jakub<sup>6</sup> své odpovědi více rozváděli a často se nad otázkou zamýšleli. Především u těchto tří respondentů jsme zaznamenali zajímavé odpovědi, jejichž analýzou se nyní budeme věnovat.

Zajímavé odpovědi jsme zaznamenali u respondenta Jakub6, který v příběhu zaměřeném na sarkasmus uvedl na první otázku odpověď *„Ne, myslí to přesně v opačném slova významu, nevím přesně jak se tomu říká, ale opačný význam slova. Tím to myslí. Ovšem samozřejmě to říká, spíš- opravdu pěkný den, jasně.. to se dá jasně poznat z toho tónu hlasu..“* V druhé otázce zaměřené na teorii mysli opověděl *„Protože si zněj vlastně dělá takový ošklivý vtípek. Přece jen, když je někdo promočenej a možná dostane rýmu, tak kdo by si nedobíral toho, kdo mu to udělal.“* Ačkoliv v této odpovědi neuvedl označení, že se jedná o sarkasmus případně ironii, správně odpověděl, že se jedná o opačný význam slova a správně poukázal i na odlišný tón hlasu, který se při takovéto poznámce používá.

Zajímavou odpověď podal i v příběhu týkajícího se přesvědčování. *„Protože chtěla, aby si jedno vzala, aby jich nemusela tolik krmit a utrácet za ně spoustu peněz. Což je velmi rozumné.“* Tato odpověď nám přišla zajímavá, neboť respondent dokázal odhalit, že se jedná o snahu přesvědčit druhou osobu, ale zároveň poukázal i na finanční zátěž, která by vznikla v souvislosti s ponecháním si všech koťat, o čemž v příběhu není zmínka.

Respondent Tomáš9 taktéž uvedl poměrně zajímavé odpovědi. Zajímavou odpověď jsme opět zaznamenali u příběhu zaměřeného na sarkasmus. Zde Tomáš9 odpověděl *„No proč to říká. Je našťvaná. Já vlastně nevím proč se takhle používá ironie. Podle mě by stačilo říct že to není hezký den. Říkat to ironicky, to nemá ani smysl, je to prostě blbý.“* Z této odpovědi je patrné, že respondent správně identifikoval, že se jedná o ironii, avšak neporozuměl smyslu používání ironie či sarkasmu. To u jedinců s poruchou autistického spektra bývá časté. Tito jedinci jsou schopni porozumět, že se jedná o ironii, vtíp, lež atd., ale samotné pochopení v praxi již těmto jedincům činí potíže. Obdobnou odpověď jsme u tohoto respondenta zaznamenali i v rámci testu Petr.

Zajímavou odpověď podal i u poslední otázky, která se týkala vtípu. *„Aby pobavil toho druhého. Jenom doufám, že to neslyšela, jak se o tom baví.“* Opět i zde správně poukázal, že se jedná o snahu pobavit druhého, neboli vtíp. Z druhé části odpovědi, ve které uvedl, že doufá, že je paní neslyší, lze vysuzovat, že si byl respondent vědom, jak by se asi paní cítila, kdyby chlapce slyšela. To naznačuje zachovalou schopnost vcítit se do druhé osoby, která je často u jedinců s PAS narušena.

Poměrně zajímavé odpovědi uvedl i další respondent ze skupiny AS a to Matyáš<sup>9</sup>, který ve čtvrtém příběhu (přesvědčování) uvedl odpověď- „*No proč, aby to přece brala.... Jako marketingový tah...*“. Použití výrazu marketingový tah bylo v rámci odpovědi ojedinělé a z tohoto důvodu nás celkem překvapil. Zajímavou odpověď také uvedl u prvního příběhu, který byl zaměřen na odhalení lži. V první otázce odpověděl „*Jasně že ne, protože jako aby se z toho vykroutil vlastně. K zubaři nikdo rád nechodí...*“ V rámci této odpovědi respondent správně uvedl, že hlavní postava lhala a zároveň poukázal na skutečnost, že velká část populace nerada navštěvuje zubaře.

### 5.3.2. Srovnání celkových výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou

V první části kapitoly věnované Strange Stories testu jsme se zabývali kvalitativní analýzou jednotlivých příběhů. Nyní opět provedeme srovnání celkového výsledku v rámci jednotlivých skupin. V níže uvedené tabulce uvádíme přehled výsledků v jednotlivých příbězích a celkový výsledek u všech respondentů.

Tabulka č. 7 – Výsledky Strange Stories testu

	1.příběh	2.příběh	3.příběh	4.příběh	5.příběh	6.příběh	Celkem
Jakub <sup>6</sup>	2	2	1	2	2	2	11
Vojta <sup>6</sup>	2	2	2	2	2	1	11
Adam <sup>6</sup>	0	2	2	2	2	2	10
Šimon <sup>6</sup>	2	2	2	2	2	2	12
Jinra <sup>6</sup>	1	0	2	1	2	2	8
Honza <sup>6</sup>	2	0	0	2	2	2	8
Tomáš <sup>9</sup>	2	0	2	2	2	2	10
Marek <sup>9</sup>	2	0	0	0	2	2	6
Matyáš <sup>9</sup>	2	2	2	1	2	0	9
Eduard <sup>9</sup>	2	2	2	2	2	1	11
Vojta <sup>9</sup>	2	0	1	0	2	2	7
Jára <sup>9</sup>	2	0	1	0	1	2	6

Nejprve provedeme srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou u obou věkových skupin dohromady. Celkové výsledky v obou skupinách byly téměř vyrovnané, lépe dopadla skupina AS jejichž respondenti v rámci Strange

Stories testu získali v průměru 9,17 bodů zatímco kontrolní skupina v průměru 9 bodů. V celkovém součtu bodů se tak výsledek lišil o jediný bod. Variabilita získaných bodů ve všech šesti příbězích dohromady byla větší u kontrolní skupiny, kde respondenti Jára9 a Marek9 získali celkově pouhých šest bodů a získali tak nejnižší počet ze všech respondentů. Naopak respondent Šimon6 získal maximální počet bodů, tj. 12 bodů. Rozdíl ve výsledcích v kontrolní skupině tak činil šest bodů. V rámci skupiny AS byl nejnižší celkový počet bodů sedm, které získal respondent Vojta9, naopak nejvíce respondent Jakub6 s jedenácti body. Rozdíl mezi nejhorším a nejlepším výsledkem činil pět bodů.

Téměř vyrovnaný výsledek v Strange Stories testu je zajímavý. Zde se nám nepotvrdily výsledky, které zaznamenala ve svém výzkumu O'Hare (2009). Tyto odlišné výsledky mohly být zapříčiněny dvěma faktory. První faktor byl věk. Zatímco O'Hare ve svém výzkumu pracovala s dětmi ve věku 5-12,11 let, náš výzkumný vzorek obsahoval žáky ve věku 12-15 let. Druhý faktor, který mohl ovlivnit výsledek, bylo použití jen několika příběhů z výzkumu O'Hare. Je tedy možné, že v případě užití všech příběhů bychom získali výsledky, které by více korespondovali s výsledky O'Hare.

V rámci jednotlivých věkových skupin byl výsledek téměř vyrovnaný. V rámci šestých ročníků si v celkovém výsledku nepatrně lépe vedli respondenti z kontrolní skupiny, kteří v průměru získali 10,33 bodů zatímco průměrný počet bodů u skupiny AS v šestém ročníku byl 9,67. V celkovém součtu získaných bodů se ale výsledek lišil pouze o dva body. Větší bodový rozdíl byl v rámci kontrolní skupiny, kde rozdíl mezi nejlepším (Šimon6 s 12 body) a nejhorším (Honza6 s 8 body) byl čtyři body. Ve skupině AS činil rozdíl tři body. Nejlépe si zde vedl Jakub6 s jedenácti body, naopak nejhůře dopadl Jindra6 s body osmi.

Naopak v devátém ročníku byl celkový výkon lepší u skupiny AS, kde průměrný výsledek byl 8,67 bodů oproti 7,67 bodů u kontrolní skupiny. Rozdíl v jednotlivých výkonech byl i v této věkové kategorii větší ve skupině kontrolní, kde rozdíl mezi nejlepším a nejhorším výsledkem byly čtyři body, zatímco ve skupině AS byly body tři. Nejhorší výkon v této skupině podal Vojta9, který získal sedm bodů a naopak nejlépe si vedl Tomáš9, který získal bodů deset.

Při srovnání výsledků v rámci jednotlivých ročníků jsme zjistili, že lepších výsledků dosahovali respondenti z šestých ročníků, kteří získali v celkovém součtu o jedenáct bodů více než respondenti z devátých ročníků. Průměrný výsledek u respondentů z šestých ročníků byl 10 bodů, kdežto u respondentů z devátých ročníků pouze 8,17 bodů. I v rámci tohoto testu lepších výkonů dosahovali respondenti navštěvující gymnázium (průměrný výsledek byl 13,33 bodů) oproti respondentům ze základní školy (průměrný výsledek činil 7,25 bodů).

#### 5.4. Srovnání výsledků Strange Stories testu a testů zaměřených na porozumění čtenému

V předchozích kapitolách jsme se zaměřili na analýzu jednotlivých testů a následně provedli srovnání výkonů v testech zaměřených na porozumění čtenému. Nyní již přistoupíme ke srovnání výsledků v testech zaměřených na porozumění čtenému s Strange Stories testem mapující úroveň teorie mysli. V níže uvedené tabulce uvádíme výsledky v jednotlivých testech u každého z respondentů.

Tabulka č. 8 – srovnání výsledků v jednotlivých testech

	Strange Stories test	Tobiáš	Petr
Jakub6	11	9	15
Vojta6	11	9	11
Adam6	10	12	11
Šimon6	12	11	12
Jinra6	8	1	5
Honza6	8	9	14
Tomáš9	10	13	8
Marek9	6	7	14
Matyáš9	9	12	13
Eduard9	11	6	11
Vojta9	7	3	4
Jára9	6	10	8

Jak jsme již výše uvedli, v obou testech zaměřených na porozumění jsme zaznamenali výrazné rozdíly ve výsledcích v rámci jednotlivých respondentů. V obou testech se výsledky mezi nejlepším a nejhorším respondentem ve skupině AS lišily o 11-12 bodů, zatímco v kontrolní skupině činil rozdíl 4-5 bodů. V teoretické

části této práce jsme uvedli, že v rámci poruch autistického spektra existuje velká variabilita v jednotlivých projevech. Ačkoliv u jedinců s PAS bývají potíže v oblasti porozumění čtenému poměrně časté i zde se jednotlivé výsledky mohou značně lišit od nepatrných obtíží po výrazné deficity. Tato variabilita se v našem výzkumu potvrdila. Nejlepší a zároveň nejhorší výsledky jsme zaznamenali v rámci skupiny AS.

Předpokládali jsme, že obdobný výsledek bude i v rámci Strange Stories testu. V tomto testu jsme zaznamenali poměrně překvapivé zjištění. Větší rozdíly ve výsledcích byly v kontrolní skupině, kde rozdíl činil šest bodů, kdežto ve skupině AS činil rozdíl čtyři body. Zároveň nás překvapilo, že celkově nejhorší výsledky byly zaznamenány právě u respondentů z kontrolní skupiny, především u respondentů devátého ročníku. Na počátku našeho výzkumu jsme předpokládali horší výkon u respondentů s AS v otázkách zaměřených na teorii mysli. V testu Strange Stories test se nám ale tato hypotéza nepotvrdila. Opět i zde musíme upozornit, že v rámci našeho výzkumu jsme použili jen část Strange Stories testu dle O'Hare a v jiné věkové skupině, než pro kterou byl test původně určen. Tyto dva faktory mohly mít vliv na výsledky v daném testu. Ačkoliv v celkovém testu respondenti vykazovali dobré výkony, které nepoukazují na deficit v teorii mysli, v některých odpovědích v testech Strange Stories test a test Petr, jsme zaznamenali odpovědi, které naopak poukazovali na jistý deficit v této schopnosti. Jak jsme již několikrát uvedli, řada replik výzkumů týkajících se teorie mysli prokázala, že v některých případech u jedinců s PAS nebyl zaznamenán v testu deficit, ale při zkoumání v běžných situacích se deficit již prokázal. To nám potvrdily výsledky u dvou respondentů a to Jindra<sup>6</sup> a Vojta<sup>9</sup>. Oba respondenti, kteří v době sběru dat navštěvovali základní školu, podali v obou testech porozumění čtenému nejhorší výsledky z celého výzkumného vzorku. V rámci Strange Stories testu však dopadli lépe než dva respondenti z kontrolní skupiny a zároveň získali více než polovinu možných bodů.

Při srovnání výsledků napříč testy jsme zaznamenali výraznou variabilitu ve výkonech v obou skupinách. Téměř vyrovnané výsledky byly pouze u tří respondentů. Jednalo se o respondenty z šestých ročníků. U těchto tří respondentů činil bodový rozdíl v jednotlivých testech maximálně dva body. V jednom případě se jednalo o respondenta ze skupiny AS Adam<sup>6</sup>, který si ve všech testech vedl poměrně dobře. Výsledek v obou typech testů zřejmě poukazuje na zachovalou úroveň teorie

mysli, která se prokázala i v porozumění čtenému. Vyrovnaný výsledek byl zaznamenán i u respondenta z kontrolní skupiny Vojta6, u kterého jsme zaznamenali potíže v oblasti dekódování. Ačkoliv jsme obdrželi informaci, že daný respondent nemá diagnostikovanou žádnou specifickou poruchu učení, na základě získaných dat v první části testu Petr lze usuzovat na jisté specifické potíže. Přesto výsledky respondenta Vojta6 v testech zaměřených na porozumění patřily k průměrným. V teoretické části jsme uvedli čtyři typy čtenářů, kdy jednu skupinu tvořily dyslektici. Dle Gough a Tunmer (1986) u dyslektiků bývá narušená schopnost dekódovat, zatímco porozumění nebývá natolik narušeno, což by vysvětlilo výkon respondenta Vojta6.

U respondenta Tomáš9 ze skupiny AS jsme zaznamenali slabší výkon v testu Petr oproti dvěma dalším testům. Horší výkon v testu Petr oproti testu Tobiáš jsme zaznamenali i u respondenta Jára9. Na počátku našeho výzkumu jsme předpokládali, že horší výsledky budou podávat respondenti v testu Petr oproti testu Tobiáš, neboť porozumění čtenému při hlasitém čtení je náročnější než u čtení tichého a to z důvodu soustředění se nejen na obsah textu, ale i samotný přednes. To se nám potvrdilo pouze v těchto dvou případech. U zbylých respondentů byl zaznamenán lepší výsledek v testu Petr. U respondentů Marek9, Honza6 a Jakub6 byl tento výsledek výrazný. Zde nemůžeme tyto výsledky vysvětlit vědecky podloženým argumentem. Přesto zde máme hypotézu, která by tento rozporuplný výsledek mohla vysvětlit. Při tvorbě testových metod jsme se snažili přizpůsobit texty věku respondentů, tak aby byly atraktivní pro obě věkové skupiny. Přestože byly texty vybrány/vytvořeny s ohledem na věk, domníváme se, že text použitý v testu Petr (hlasité čtení), byl obzvlášť pro starší respondenty zajímavější a to vzhledem k užití hovorové řeči a situacím, se kterými se mohou respondenti běžně setkat v prostředí školy a v rámci vrstevnických vztahů, což mohlo ovlivnit výsledky v testu.

Pokud bychom se zaměřili pouze na srovnání implicitní roviny, výsledek by se již lišil. V rámci této roviny si lépe vedli respondenti v testu zaměřeném na tiché čtení, což by potvrdilo předpoklad, že lepší úroveň porozumění čtenému bývá u tichého čtení.

Rozdíly výsledků ve skupině AS korespondují i s typem navštěvované školy. Celkově lepších výsledků dosahovali respondenti osmiletého gymnázia oproti respondentům ze základní školy. Tyto výsledky jsme očekávali a to v souvislosti se

zvýšenými požadavky, které jsou kladeny na žáky osmiletých gymnázií oproti stejně starým žákům základních škol a které tak vyžadují vyšší úroveň řady schopností včetně čtenářských. Zde se nám tak potvrdil předpoklad existence rozdílu ve výsledcích mezi žáky základní školy a gymnáziem.

V rámci srovnání výsledků v mezi šestým a devátým ročníkem nás překvapilo, že celkově horších výsledků dosahovali respondenti devátých ročníků a to jak u respondentů navštěvující základní školu, tak respondentů z osmiletého gymnázia. Předpoklad lepšího výsledku u žáků devátých ročníků se nám nepotvrdil. Jak jsme již uvedli v kapitole „Výzkumný vzorek“, vyřadili jsme z kontrolní skupiny žáky, kteří měli diagnózy typu SPU, ADHD a další, které by mohli ovlivnit výsledek testování. Přestože jsme učinili toto opatření, zaznamenali jsme u respondenta Vojta6 specifické potíže v oblasti dekodování. U zbylých respondentů z kontrolní skupiny jsme v oblasti dekodování nezaznamenali výraznější potíže. Přesto nemůžeme plně vyloučit, že horší výsledky u daných respondentů byly zapříčiněny specifickými obtížemi. Výsledky u těchto respondentů mohly být dále ovlivněny samotnou testovou situací, která pro ně mohla být neatraktivní. Jelikož se jednalo o respondenty ve věku 14-15 let, mohl být výsledek negativně ovlivněn nezájmem podat co nejlepší výkon. Zároveň musíme upozornit, že testování probíhalo v prostředí školy v dopoledních hodinách. Řada respondentů při testování uvedla, že daný den psali jednu či více písemných prací. Nelze tedy vyloučit i vliv vyčerpání z důvodu absolvování písemných prací před testováním. V případě respondenta Eduard9 se nabízí vysvětlení slabšího výkonu z důvodu trémy, která byla patrná především v úvodní části testování. Avšak tyto interpretace jsou pouze na základě domněnky.

## Diskuze

Na počátku našeho výzkumu jsme si stanovili čtyři výzkumné otázky, které nyní na základě získaných dat zodpovíme. První výzkumná otázka byla zaměřena na výkon žáků s PAS v testech porozumění čtenému, respektive zda výsledky u žáků s PAS budou horší než výsledky kontrolní skupiny. Z analyzovaných dat vyplývá, že v rámci výkonů u respondentů s Aspergerovým syndromem jsme zaznamenali velkou variabilitu, neboť nejlepší i nejhorší výkony byly zaznamenány právě v této skupině. Celkově však mezi skupinami (AS x kontrolní) nebyl zaznamenán výrazný rozdíl. Předpoklad, že respondenti ze skupiny AS budou vykazovat horší výkony v testech zaměřených na porozumění se tak v celkovém výsledku nepotvrdil. Výrazně horší výsledky jsme zaznamenali pouze u dvou respondentů z této skupiny.

Dále nás zajímalo, jak si povedou žáci s PAS v testech zaměřených na teorii mysli. Na základě zahraničních výzkumů, které byly provedeny na toto téma, jsme předpokládali deficit v teorii mysli u skupiny AS. Tento předpoklad se nám přímo nepotvrdil, neboť výsledky mezi skupinami v Strange Stories testu byly takřka vyrovnané s nepatrnou převahou ve prospěch skupiny AS. Přesto jsme ale v několika případech zaznamenali odpovědi, které poukázovaly na možný mírnější deficit v této oblasti.

Vzhledem k zařazení respondentů navštěvující základní školu a respondentů navštěvující víceleté gymnázium nás zajímalo, zda zaznamenáme rozdíly ve výsledcích jednotlivých respondentů dle typu navštěvované školy. Předpoklad lepšího výkonu u respondentů z osmiletého gymnázia se zde potvrdil.

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na věk. Vzhledem k zařazení dvou věkových skupin nás zajímalo, zda se budou lišit výsledky u žáků šestých a devátých ročníků. Na základě analyzovaných dat jsme zjistili, že celkově ve všech třech testech si lépe vedli respondenti z šestých ročníků.

V rámci výzkumu jsme tak zaznamenali rozpor oproti jiným výzkumům zaměřeným na dané téma. Jelikož výzkumy na téma porozumění čtenému u žáků s poruchou autistického spektra jsou u nás v začátcích, zaměříme se na srovnání výsledků se zahraničními výzkumy. Zde musíme upozornit, že ne vždy bylo možné výsledky porovnat a to například z důvodu jiné věkové úrovně respondentů (například v rámci výzkumu O'Hare).

Řada odborníků se shoduje, že v rámci diagnóz poruch autistického spektra byla zjištěna nižší úroveň porozumění čtenému oproti schopnosti dekodovat. Zároveň poukazují, že úroveň porozumění je nižší oproti stejně staré intaktní populaci. Vysvětlení deficitu v porozumění se u jednotlivých odborníků liší. Například Brownová & kol. (2013) dává deficit v porozumění čtenému do souvislosti s teorií mysli. Právě tomuto předpokladu jsme se v rámci našeho výzkumu nejvíce věnovali. Ačkoliv se nám v testu teorie mysli nepotvrdil výrazný deficit v této schopnosti, zaznamenali jsme u několika respondentů v testu Strange Stories test a v testu Petr odpovědi, které poukazují na možné mírnější narušení v teorii mysli.

V rámci Strange Stories test jsme nezaznamenali výraznější deficit v teorii mysli, který zmiňují zahraniční výzkumy. Vliv na tento výsledek mohlo mít zařazení pouze jedné z diagnóz PAS a to Aspergerův syndrom, u kterého nebývá výraznější deficit v teorii mysli oproti zbylým diagnózám PAS. Výrazně odlišné výsledky oproti výsledkům O'Hare (2009) byly pravděpodobně dále zapříčiněny odlišnou věkovou skupinou respondentů a použitím jen části testu. Z tohoto důvodu nelze výsledky plně porovnat.

Vedle teorie mysli si odborníci vysvětlují deficit v oblasti porozumění oslabenou centrální koherencí. Rickettsová & kol. (2013) ve svém výzkumu upozorňují, že jedinci s poruchou autistického spektra se často zaměřují na nepodstatné detaily a celkový kontext tak opomíjejí, což může mít za následek deficit mimo jiné i v oblasti porozumění čtenému. I když jsme neměli zahrnutý v metodologii test zaměřený na teorii oslabené centrální koherence, v několika případech (především v testu Petr) jsme zaznamenali odpovědi poukazující na možnou oslabenou centrální koherenci. V těchto odpovědích bylo patrné zaujetí určitým detailem s opomenutím celkového kontextu. Rickettsová & kol. (2013) dále poukazují na souvislost mezi deficitem v oblasti porozumění a úrovní jazykových a komunikačních dovedností daného jedince. Zde tuto souvislost potvrdit nemůžeme, neboť jsme se ve výzkumu nezaměřili na oblast komunikačních dovedností.

Kromě výše zmíněných aspektů, které ovlivňují porozumění čtenému (kognitivní teorie či úroveň komunikačních a jazykových dovedností) mají vliv i další aspekty. Sotáková (2014) uvádí i úroveň intelektu a sociální dovednosti. I když jsme v rámci našeho výzkumu nesledovali úroveň intelektu, předpokládali jsme, vzhledem k nárokům kladeným na žáky víceletých gymnázií, že se respondenti

navštěvující tento typ školy, budou nacházet v pásmu průměru či nadprůměru. Tímto předpokladem můžeme vysvětlit vyšší úroveň porozumění čtenému, kterou jsme zaznamenali u respondentů navštěvující osmileté gymnázium.

Přestože odborníci shodně uvádějí deficit v oblasti porozumění, poukazují na značné rozdíly u jedinců s Aspergerovým syndromem. Ve výzkumech (například Huemerová & Mannová, 2010) uvádějí, že především v rámci této diagnózy je velká variabilita úrovně porozumění. U jedinců s Aspergerovým syndromem se můžou vyskytnout hluboké deficity v obou oblastech čtenářské gramotnosti. Zároveň ale upozorňují, že porozumění čtenému může být u těchto jedinců téměř zachováno. I my jsme v našem výzkumu zaznamenali výraznou variabilitu mezi jednotlivými respondenty a to jak v oblasti porozumění čtenému, tak v oblasti teorie mysli. Respondenti ze skupiny AS vykazovali nejhorší i nejlepší výsledky především v testech zaměřených na porozumění čtenému.

Shoda v rámci našeho a zahraničních výzkumů tak byla zaznamenána v oblasti variability výkonů. Výsledky týkající se testu teorie mysli a testů zaměřených na porozumění čtenému se ale lišily oproti výsledkům zahraničních výzkumů, které uvádějí výraznější deficity oproti našim výsledkům.

Přínos diplomové práce vidíme především v samotném zaměření tématu. Jak jsme již několikrát uvedli, problematice porozumění čtenému u žáků s PAS se u nás odborníci příliš nevěnují. Výzkumy na toto téma probíhaly prozatím na úrovni studentských prací či v rámci zmiňovaného výzkumu Katedry psychologie, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Domníváme se, že výzkumy týkající se porozumění čtenému u všech skupin žáků jsou nesmírně důležité, neboť mohou přinést stěžejní informace, které by bylo možné využít k vhodnějšímu vzdělávání a rozvoji jednotlivých schopností. Z tohoto důvodu doufáme, že naše práce do budoucna podníká rozvoj dalších výzkumných projektů na toto téma.

Za nedostatek v našem výzkumu považujeme nerovnoměrné zastoupení respondentů s poruchou autistického spektra u žáků základních škol a osmiletého gymnázia. V našem výzkumném vzorku byla převaha žáků gymnázia oproti žákům základní školy. Pro lepší porovnání úrovně porozumění čtenému mezi respondenty základní školy a osmiletého gymnázia by byl vhodnější rovnoměrně zastoupený vzorek.

Přestože jsme při párování žáků vyřadili žáky s diagnostikovanými problémy v oblasti specifických poruch učení, ADHD atd., v některých případech ( například Vojta6) nemůžeme plně vyloučit, že jejich výkon nebyl ovlivněn specifickými obtížemi.

Výzkumný vzorek obsahoval pouze žáky s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, u kterých nebývá tak výrazný deficit v teorii mysli, která má vliv i na úroveň porozumění čtenému. Z tohoto důvodu se domníváme, že pro případné rozšíření práce by bylo vhodné zahrnout do výzkumného vzorku i respondenty s jinou poruchou autistického spektra. Taktéž by bylo vhodné zahrnout do výzkumu i dívky s poruchami autistického spektra k možnému porovnání úrovně porozumění čtenému u obou pohlaví.

## Závěr

Představená diplomová práce pojednává o jednom z aktuálně řešených témat – porozumění čtenému. Oproti většině výzkumů, realizovaných na toto téma se věnuje problematice u jedinců s Aspergerovým syndromem, konkrétně u žáků šestých a devátých ročníků základní školy a osmiletého gymnázia.

Diplomová práce je rozčleněna do dvou základních částí a to na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsme čtenáře seznámili s teoretickými východisky stěžejními pro náš výzkum. V této části jsme vycházeli z odborných publikací a článků předních českých ale i zahraničních autorů. V první kapitole jsme se věnovali poruchám autistického spektra. Stěžejní část této kapitoly pojednávala o diagnostických kritériích u jednotlivých poruch, které uvádí mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Dále jsme se zaměřili na představení tzv. triády projevů poruch autistického spektra. V závěru kapitoly jsme se věnovali druhé používané klasifikaci DSM- V.

V druhé kapitole jsme představili dvě v současnosti nejuznávanější teorie osvětlující některé z projevů vyskytující se u poruch autistického spektra. První část kapitoly pojednává o teorii mysli. Zde jsme vycházeli především ze zahraničních publikací a článků předního odborníka na toto téma Baron-Cohena. Následně jsme představili druhou kognitivní teorii, kterou je teorie oslabené centrální koherence. Tato teorie je spojována se jménem Uta Frith. V závěru kapitoly stručně uvádíme další teorie.

Třetí kapitola pojednávala o gramotnosti a čtení. V této kapitole jsme se věnovali především aspektu čtenářské gramotnosti, kterým je porozumění čtenému a to jak na obecné rovině, tak v souvislosti s poruchami autistického spektra.

V empirické části jsme představili námi realizovaný výzkum, který si kladl za cíl zjistit úroveň schopnosti porozumět čtenému u žáků s poruchou autistického spektra. Nejprve jsme představili výzkumný vzorek, který byl tvořen šesti žáky s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem a šesti intaktními žáky, které jsme zahrnuli do kontrolní skupiny. Tito žáci v době sběru dat navštěvovali šesté a deváté ročníky základní školy nebo osmileté gymnázium. Díky zastoupení dvou věkových skupin, jsme tak měli možnost srovnat výsledky na počátku a konci druhého stupně primárního vzdělávání. Dále jsme v první části empirické části představili použitou metodologii. Zde jsme představili dva testy zaměřené na porozumění čtenému, které

byly vytvořeny pro účely této diplomové práce. Oba testy byly zaměřeny na porozumění čtenému, lišily se ale ve způsobu čtení. První test byl zaměřen na tiché čtení, druhý naopak na čtení hlasité. Tyto testy byly dále doplněny o Strange Stories test od Francesci Happé, který mapuje úroveň teorie mysli.

Stěžejní část empirické části se věnuje samotné analýze získaných dat. V rámci této části jsme se nejprve věnovali samostatné analýze jednotlivých testů. U každého testu jsme provedli analýzu jednotlivých položek a následně provedli srovnání výkonů napříč skupinami (srovnání proběhlo mezi skupinami s AS a kontrolní skupinou, mezi respondenty šestých a devátých ročníků a respondenty základní školy a osmiletého gymnázia). Následně jsme provedli srovnání celkových výsledků mezi testy.

Získaná data nám prokázala značnou variabilitu úrovně porozumění čtenému u jedinců s Aspergerovým syndromem, u kterých jsme zaznamenali nejhorší i nejlepší výkony v testech zaměřených na porozumění čtenému. Přesto celkové výsledky byly značně překvapující, neboť plně nekorrespondují s výsledky zahraničních výzkumů. V rámci srovnání výkonů mezi respondenty navštěvující základní školu a osmileté gymnázium si lépe vedla druhá zmíněná skupina. Překvapivé zjištění jsme zaznamenali při srovnání výkonů mezi věkovými skupinami, kdy obecně lepších výsledků dosáhli respondenti z šestých ročníků.

Ačkoliv výzkum poněkud překvapivě prokázal poměrně dobrou úroveň porozumění čtenému u žáků s Aspergerovým syndromem a minimální rozdíly mezi danými žáky a jejich vypárovanými spolužáky s typickým vývojem, je nutno upozornit, že náš výzkumný vzorek činil pouze šest jedinců s AS, tudíž nelze považovat výsledky za obecně platné pro všechny jedince s touto poruchou.

## Literatura

Attwood, T. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8.

Baron-Cohen, S. *Duševná slepota - nevidieť do mysle: esej o autizme a teórii mysle*. 1. slov. vyd. Bratislava: Európa, 2009. ISBN 978-80-89111-42-8.

Baron-Cohen, S. Autism: The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2009, 1156(1), 68-80. DOI: DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x.

Baron-Cohen, S., Jolliffe T. 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.

Brown, H., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. A Meta-Analysis of the Reading Comprehension Skills of individuals on the Autism Spektrum. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*, 2013, 43(4), 932-955.

De Fombelle, T. *Tobiáš Lolness*. Praha: Baobab. 2009. ISBN 978-80-87060-22-3.

Frith, U. *Autism. Explaining the enigma*. Blackwell, Oxford, 2003.

Gavora, P. (ed.). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. 2009. ISBN 978-80-89132-57-7

Gough, P., Tunmer, W. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedia and Special Education*, 1986, 7(1), 6-10.

Happé, F. 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*, 1994, 24(2), 129-154.

Helus, Z. Reflexe nad problémy gramotnosti. Komentář k monotematickému číslu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2012, 62(1-2): 205-210. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10149&lang=cs>

Hoskovec, J., Nakonečný, M., Sedláková, M. *Psychologie XX. století: některé významné směry a školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0300-4

Huemer, S.V., & Mann, V. A comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 2010, 40(4), 485-493.

Jelínková, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.

Kucharská, A., Seidlová Málková, G. Čtenářská gramotnost- předpoklady rozvoje, počáteční gramotnosti. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2012, 62(1-2) 1-9. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10149&lang=cs>

Kucharská, A., Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., Richterová, E. *Porozumění čtenému I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-726-7.

Kucharská, A. (ed). *Porozumění čtenému III*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-862-2.

Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

Leslie, A. M. Pretense and Representation: The origins of „theory of Mind“. *Psychological Review*, 1987 94(4), 412-426. Dostupné z <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Belief%20Contravening%20Reasoning/Pretense/Leslie%20%281987%29.pdf>

Metelková Svobodová, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

Nation, K., Clare, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*, 2006, 36(7), 911-919.

O'Connor, I.M., & Klein, P.D. Exploration of Strategie for Facilitating the Reading Comprehension of High-Functioning Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 2004, 34(2), 115-127.

O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., Pettigrew, L. A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Year Olds. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 2009, 39(6), 916-928.

Plháková, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1499-3.

Presslerová, P., Rusnáková, K. Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému – přehledová studie. *E- psychologie*. 2015, 9(1), 29-41. Dostupný z: [http://e-psycholog.eu/pdf/presslerova\\_rusnakova.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/presslerova_rusnakova.pdf)

Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., Ptáček, R. *DSM-5 ®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe- Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

Rabušicová, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, 2002. Rubikon. ISBN 80-210-2858-0.

Ricketts, J., Jones, C., Happé, F., & Charman, T. Reading Comprehension in Autism Spektrum Disorders: The Role of Oral Language and Social Functioning. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*, 2013, 43(4), 807-816.

Schopler, E., Mesibov, G. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9

Schopler, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5

Sotáková, H., Kucharská, A., Špačková, K., Presslerová, P., Richterová, E., Málková, G. *Porozumění čtenému II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-727-4.

Sotáková, H. *Analýza zpracování matematických úloh u žáků s poruchou autistického spektra*. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 2016

Světová zdravotnická organizace. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online] 1.4.2014 [cit.2016-04-12]. Dostupné z:

<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

Svobodová, R. *Čtenářská gramotnost z lidgvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

Thorová, K. *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

Vermeulen, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.

Vosmik, M., Bělohávková, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

Wildová, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

Wildová, R. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

Wildová, R. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2012, 62(1-2), 45-62. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10149&lang=cs>

Wildová, R. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2012, 62 (1-2), 10-21. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10149&lang=cs>

### **Internetové zdroje:**

Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka. Praha 2011. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf)

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2016-07-6]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/nabizene-diagnosticke-metody>

## Přílohy

### Příloha č.1- Test Tobiáš Lolness

Tobiáš měřil půl druhého milimetru, což na jeho věk nebylo nic moc. Z díry v kůře mu teď čouhaly jenom špičky noh. Nehýbal se. Noc se přes něj přelila jako vědro vody.

Díval se na nebe poseté hvězdami. Těžko najít černější a zářivější noc než tu dnešní, co snášela své cákance mezi obrovské rezavé listy. „Když na nebi není měsíc, hvězdy tancují“, říkal si. Taky si opakoval: „Jestli je v ráji nebe, určitě není tak hluboké a tak smutné...“

Tobiáš se snažil uklidnit. Ležel, hlavu zabořenou do mechu. Cítil, jak ho ve vlasech kolem uší studí slzy. Krčil se ve skulině černé kůry, jednu nohu měl potlučenou, ramena samý škrábanec a vlasy zmáčené od krve. Ruce podrápané od trní ho pálily a zbytek tělíčka, zmoženého bolestí a únavou, vůbec necítil.

Jeho život se zastavil před několika hodinami. Tobiáš teď přemýšlel, co tu ještě dělá. Vzpomněl si, jak mu říkali pokaždé, když do všeho strkal nos: „To bylo o fous, Tobiáši!“ A dnes si potichu opakoval pro sebe: „Bylo to o fous!?“

Duši sice nevy pustil, ale vypadá to s ním dost bledě. Koukal upřeně do nebe, jako když se dítě při slavnosti květin vši silou drží svých rodičů za ruku. Říkal si: „Jestli zavřu oči, umřu.“ Ale přesto, že měl oči jak dvě rozmazaná slzavá jezera, udržel je otevřené.

V tu chvíli je uslyšel. A zase ho přepadl strach. Byli čtyři. Tři dospělí a jedno dítě. Dítě neslo pochodeň, která jim svítila na cestu. „Není daleko, vím, že není daleko.“ „Musíme ho chytit. Ať taky pyká. Jako jeho rodiče.“ Oči třetího muže se ve tmě žlutě leskly. Odplivl si a řekl: „Dostaneme ho, taky si to odskáče.“

Kdyby se tak Tobiáš mohl probudit, vystoupit z toho zlého snu, rozběhnout se k posteli svých rodičů a plakat a plakat...Líbilo by se mu, kdyby ho v pyžamu dovedli do rozsvícené kuchyně, uvařili mu teplý čaj s medem, nabídli sušenky a řekli mu: „Už je po všem, Tobiáši. Je konec.“

### Otázky k testu Tobiáš Lolness

1. Co myslíš, že se v příběhu stalo? O co tam šlo?
2. Kdo byla hlavní postava příběhu? Jak bys ji nejlépe popsal/a, kam bys ji zařadil/a?
3. Do čeho měl zabořenou hlavu, když ležel ve skulině černé kůry a snažil se uklidnit?
4. Jak se v té chvíli cítil?
5. Zaškrtni možnost, která je správně (skutečně byla v textu)
  - 1) Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou.

NEBO

- 2) Měl vlasy zmáčené od krve, ruce potlučené, jednu nohu podrápanou od trní a tělíčko samý škrábanec?
6. Co Tobiášovi říkali, když do něčeho strkal nos?
7. Jako co měl Tobiáš oči?
8. Koho Tobiáš v příběhu uslyšel? Byli přátelé nebo ne, napiš proč si to myslíš?
9. Proč myslíš, že se v závěru píše: „*Kdyby se tak Tobiáš mohl probudit?*“ Spal?
10. Jaké slovo jsi v příběhu četl/a? PŘELILA- PŘETEKLA-VYTEKLA
11. Jaké slovo v příběhu nebylo? TEMNĚJŠÍ- ČERNĚJŠÍ- ZÁŘIVĚJŠÍ

## **Příloha č.2- Test Petr**

"Hej, lůzr, počkej!" Zaslechl Tomáš cestou ze školy na tramvaj. Zabořil ruce do kapes a pokračoval ráznou chůzí dál, jakoby se nechumelilo. "Hej, slyšíš?" Petr to evidentně nevzdá tak lehce, blesklo Tomášovi hlavou, ale tím spíš se tvářil, že spěchá, přemýšlel jen, jestli se má rozběhnout, ale nakonec usoudil, že jistější bude pokračovat stejným tempem. Můžou si třeba myslet, že má v uších sluchátka, to má nakonec docela často, tak co. "Nech ho bejt, magora, přece za ním nepoběžíme, za to nám nestojí." Křikl Honza a Tomáš si oddechl. Teď už jen dojít na zastávku tak, aby stihl odjet dřív, než tam ostatní dojdou.

Pitomá kachlíkárna, proč ho museli rodiče tlačit, aby po přestěhování vyměnil školu, když v tý starý šlapalo všechno jako na drátkách? Sice neoplýval stovkami kamarádů, ale na druhou stranu ho tam nikdo neprudil a všichni respektovali, že někdy má náladu se bavit a někdy ne. Kdyby neměl pár kámošů z minulý školy, kterým občas napíše, asi by mu hráblo. Tady je moc nápadnej. Nezapadá do jejich přiblblých škatulek, celá třída je rozdělená podle toho "co koho zajímá", jak mu na začátku sdělovala třídní s doporučením, aby se zařadil tam, kde mu to bude nejvíc příjemný. Nepochopila, že zařadit se je jediný, co Tomáš nechce. Po těch třech měsících už ví, že některý spolužáci jsou docela fajn, ale většinou jen když jsou sami, jakmile se sejde jejich parta, je to okamžitě na levačku. Holky jsou docela dobrý, u nich není až tak důležitý, jakýmu týmu fandíte, jakou počítačovou hru hraje nebo kolik youtuberů znáte. Jsou v klidu i proto, že jsou ochotný se bavit normálně s klukama, který nemají přibblý narážky na jejich postavu, lásky nebo podobný blbosti, který ho vůbec nezajímají. Občas jim dá opsat úkol, občas dají opsat úkol jemu, pokecají o učitelích a je to v klidu. Zatímco přemýšlel nad ostatními, dorazil na zastávku. "Je tu dost lidí," pomyslel si, "moje šance na hladkou cestu domů jsou vysoké." Rozhlédl se, kývnul na hlouček spolužaček stojících opodál, nandal si sluchátka a opřel se o zeď. Tvářil se, že je zabraný do hudby, ale vlastně ani nevěděl, co poslouchá, počítal vteřiny a hypnotizoval očima zatáčku, odkud měla vyjet tramvaj.

"Ale, kohopak to tady máme? Pacienta se ztrátou sluchu!" Uslyšel Tomáš za sebou a v duchu proklínal tramvaj, která musí mít zrovna dneska zpoždění. "No, když neslyší, musíme na to posunkama," řekl Honza a chytil ho za rameno. Ostatní

kluci ho obestoupili. Tomáš vyndal z uší sluchátka a nezaujatě řekl: "Co je?" "Nic, ty nás neslyšíš, když na tebe voláme?" Zeptal se Petr. "Sem měl sluchátka, nevidíš?" V Tomášovi byla malá dušička, ale snažil se zachovat klid, nakonec mu nikdy nic zvláštního neudělali, ale věděl, že má dnes Petr na něj pifku za to, jak ho sejmul při basketu a že se mu všichni smáli. Rozhodl se, že popojde k silnici. "Počkej, počkej, ještě jsme nedomluvili." Zadržel ho Honza a Petr do něj strčil. "Co to mělo dneska při tělocviku znamenat?" Řekl Petr a znovu do něj strčil. "Jak by se ti líbilo, kdyby z tebe někdo dělal nemožný dřevo, co?!" Dodal Honza. Tomáš toho měl dost, snažil se jim vytrhnout, ale v tom do něj někdo znovu strčil a on upadl na chodník. "Co děláte, kreténi?" To byla Markéta, která všechno viděla a spolu s Klárou a Eliškou přišla blíž. "To ste silný jak silnice, když jste v přesile, co?" Vykríkla Eliška. Kluci ustoupili, Tomáš se zvedl a z kolena mu tekla krev. "Ukaž," řekla Markéta Tomášovi, "to bude dobrý, na tady máš kapesník."

"Tůma, Horák, no jistě, vy abyste někde chyběli, co se to tady děje? To vás nemůžeme spustit z očí ani cestou domů?" Odněkud se zjevila učitelka Křížová. "To mám tady od vás vybírat žákovské knížky?" Tomáš se narovnal a řekl: "Ale ne paní učitelko, já jsem jen upadl a oni mi pomáhali, teda kluci spíš koukali, co se mi stalo." Křížová se na něj zkoumavě zadívala a řekla: "No, pro dnešek tomu budu věřit, už je stejně po škole, ale budu vás mít pod drobnohledem, pánové." Otočila se a pokračovala směrem k parku. "Nebolí to moc, můžeš chodit?" ptala se Markéta. "A jáje, mladá láska, tak to my nebudeme rušit." Zavelel Petr. "To víš, na to ty se se svýma blbýma kamarádama nikdy nezmůžeš." Opáčila Markéta. Petr se na ni zadíval, pak na Tomáše, který se trochu usmál a řekl: "Tak čau." Pak se vydal, bůhví proč, zpátky ke škole a ostatní kluci za ním. "Díky," řekl Tomáš holkám, "myslím, že už to zvládnou." Eliška se na něj usmála, zvedla mu batoh a řekla: "To bude dobrý, uvidíš, když vidí, že se jich nebojíš a že nejsi bonzák, nechaj toho, že jo, holky?" Klára s Markétou přikývly. Pak konečně přijela tramvaj a všichni 4 nastoupili.

### Otázky k testu Petr

1. Proč Tomáš nereagoval, když na něj kluci volali?
2. Jak se cítil, když na něj volali?
3. Byl Tomáš rád, že změnil školu? Proč myslíš?
4. Poslouchej větu: Po těch třech měsících už ví, že některý spolužáci jsou docela fajn, ale většinou jen když jsou sami, jakmile se sejde jejich parta, je to okamžitě na levačku. Co to znamená „*je to na levačku*“?
5. Co mysleli kluci tím, když nazvali Tomáše „*pacientem se ztrátou sluchu*“?
6. Byla pravda, když Tomáš řekl, že neslyšel, když na něj kluci volali, protože měl sluchátka? Proč to Tomáš řekl?
7. Co myslela Eliška tím, když řekla klukům, že jsou silný jako silnice?
8. Chtěla paní učitelka od kluků vybrat žákovské knížky? Proč to řekla?
9. Byla pravda, když Tomáš řekl paní učitelce, že pouze upadl a že kluci jen koukali, co se mu stalo? Proč to Tomáš řekl?
10. Proč Petr řekl „*A jéje, mladá láska, tak to my nebudeme rušit*“. Byli do sebe Markéta s Tomášem zamilovaní? Co to znamená?
11. Proč se kluci vydali zpátky ke škole?
12. Jak se asi Tomáš cítil, když nastoupil do tramvaje?

### **Příloha č.3 - Happé test Zvláštní příběhy (Strange Stories) - část testu upravená pro potřeby GAČR**

#### *1) Zubař (lež)*

Honza nechodí rád k zubaři, protože mu skoro pokaždé vrtá zub a to bolí. Ale ví, že vždycky, když ho bolí zub, vezme ho maminka 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."

Je to, co řekl Honza mamince pravda?

Proč to Honza řekl?

#### *2) Rukavice (nedorozumění)*

Zloděj, který právě vykradl obchod prchá. Když běží domů, potká policistu a ten vidí, jak mu upadla rukavice. Policista neví, že ten muž je zloděj, chce mu jen říct, že ztratil rukavici. Ale, když na něj zavolá: "Hej vy, zastavte se!", zloděj se otočí, uvidí policistu a vzdá se. Zvedne ruce vzhůru a přizná se mu, že vykradl obchod.

6. Co myslíš, byl policista překvapen, když se mu zloděj vzdal?

7. Proč to zloděj udělal, když mu policista chtěl jen vrátit rukavici?

#### *3) Piknik (sarkasmus)*

Jana a Tomáš jdou na piknik. Je to Tomášův nápad, říká, že bude krásný, slunečný den, jako udělaný na piknik. Ale kdy vybalovali jídlo, začlo pršet a brzy byli oba promočení. Jana se zlobí a říká: "Skutečně krásný den na piknik, jasně!"

5. Je to, co říká Jana pravda?

6. Proč to říká?

#### *4) Koťátka (přemlouvání/přesvědčování)*

Petra si chce koupit koťátko, jde tedy za paní Novákovou, která má hodně koťátek, která nejdřív nechtěla. Teď má však paní Nováková svá koťátka moc ráda a neudělala by nic, co by jim ublížilo, přesto si je nemůže všechny nechat. Když Petra přijde za paní Novákovou, neví, jestli chce jedno z jejích koťátek. Jsou to totiž všechno chlapečkové (kocourci) a ona by chtěla radši holku (kočičku). Ale paní Nováková říká: "Když si koťátka nikdo nekoupí, budu je muset utopit!"

♣ Byla pravda, co říkala paní Nováková?

♣ Proč to Petře říkala?

5) *Banán (předstírání)*

Katka a Emma si doma hrajou. Emma vezme z misky s ovocem banán a dá si ho k uchu. Říká Katce: "Podívej! Tenhle banán je telefon!"

♣ Je pravda, co Emma říká?

♣ Proč to říká?

6) *Kadeřník (vtip)*

David a Pavel vidí paní Šindelářovou, jak vychází od kadeřníka. Vypadá trochu směšně, protože ji kadeřník ostříhal příliš na krátko. David říká Pavlovi: "Asi se poprala se sekačkou na trávu!"

♣ Je pravda, co David říká?

♣ Proč to říká?

**Příloha č.4 – Tabulka - rozdělení otázek do kategorií - test Tobiáš Lolness**

Rovina	Kategorie	Otázka
Explicitní rovina	Prosté vybavení detailů	Do čeho měl zabořenou hlavu, když leže ve skulině černé kůry a snažil se uklidnit?
		Co Tobiášovi říkali, když do něčeho strkal nos?
		Jako co měl Tobiáš oči?
	Vybavení a diferenciací přítomných informací od nepřítomných	Jaké slovo jsi v příběhu četl/a?
		Jaké slovo v příběhu nebylo
Implicitní rovina	Vysuzování správného tvrzení na základě předloženého textu s nucenou volbou mezi dvěma možnými odpověďmi	Zaškrtni možnost, která je správně (skutečně byla v textu) A) měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou. NEBO B) Měl vlasy zmáčené od krve, ruce potlučené, jednu nohu podrápanou od trní a tělíčko samý škrábanec?
	Vysuzování na základě kombinace informací získaných z textu a zároveň vcítění se do postavy	Jak se v té chvíli cítil?
	Vysuzování na základě informací z textu.	Co myslíš, že se v příběhu stalo? O co tam šlo?
		Kdo byla hlavní postava příběhu? Jak bys ji nejlépe popsal/a?, kam bys ji zařadil/a?
		Koho Tobiáš v příběhu uslyšel? Byli přátelé nebo ne, napiš proč si to myslíš?
		Proč myslíš, že se v závěru píše: „ <i>Kdyby se tak Tobiáš mohl probudit?</i> “ Spal?

## **Příloha č. 5 - Přepis odpovědí v testu Tobiáš Lolness**

### **Honza6**

1. Zemřeli mu rodiče. O to aby se mohl pomstít.
2. Tobiáš, chlapec. Byl to sirotek. Do malých dětí.
3. Do mechu.
4. Bylo mu smutno.
5. zakroužkovaná první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou. )
6. „To bylo o fous.“
7. Jako dvě světýlka.
8. Čtyři postavi. Nebyli.
9. Tobiáš nespál. Kdyby mohl žít jiný život
10. přetekla
11. temnější

### **Jakub6**

1. Udělali asi něco špatného.
2. Tobiáš, malý kluk, do mravenců?
3. Do mechu.
4. Asi jako ryba na suchu.
5. zakroužkovaná první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou. )
6. To bylo o fous!
7. -
8. Měl by pykat, nebyli přátelé. Chtěli ho zatknout jako jeho rodiče.
9. Nespál, ale přál by si to.
10. přetekla
11. černější

### **Jindra6**

1. O zlý sen jednoho kluka.
2. Kluk ve snu kláda.

3. Od stromu
4. Nic
5. Zakroužkovaná druhá odpověď (Měl vlasy zmáčené od krve, ruce potlučené, jednu nohu podrápanou od trní a tělíčko samý škrábanec?)
6. Že je to zlý sen.
7. -
8. Ne, protože ho dostanou.
9. Jo.
10. přetekla
11. černější

### **Vojta6**

1. Tobiáš něco provedl.
2. Tobiáš, malý brouček, hmyz.
3. Mech.
4. Báł se.
5. Zakroužkovaná druhá odpověď (Měl vlasy zmáčené od krve, ruce potlučené, jednu nohu podrápanou od trní a tělíčko samý škrábanec)
6. Fous.
7. Jezera ze slz.
8. Lidi; ne chtěli mu něco udělat.
9. Ne, protože si myslel že je to noční můra.
10. Přetekla
11. Zářivější

### **Šimon6**

1. Tobiáš utíkal.
2. Tobiáš Lolness.
3. Do mechu, ano.
4. Jako by jeho život skončil.
5. Zakroužkoval první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou.)
6. To bylo o fous, Tobiáši.

7. Jako slzavá jezera.
8. Byli to nepřátelé. Chtěli mu ublížit.
9. Nespal.
10. Přetekla
11. Zářivější

### **Adam6**

1. Tobiáše pronásledovali zlí lidé.
2. Hlavní postavou byl Tobiáš, byl to chlapec dlouhý dva a půl metru.
3. Do mechu,
4. Měl strach.
5. Zakroužkoval první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou.)
6. To bylo o fous.
7. Jako dvě slzavá jezera.
8. Nebyli to přátelé, chtěli mu ublížit.
9. Nejspíš nespal.
10. Přetekla
11. Temnější

### **Marek9**

1. Myslím, že se Tobiáš bál zlých snů.
2. Tobiáš Lolness. Popsal bych ho jako malinkého mužika, který má z hodně věcí strach a respekt. Zařadil bych- mezi ty klidné a skromné.
3. Do mechu.
4. Cítil, že je v nebezpečí a měl strach.
5. Zakroužkovaná první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou.)
6. To bylo o fous, že?
7. –
8. Myslím, že to byli nepřátelé.
9. Protože spát nechtěl (z důvodu špatného snu) a chtěl se vzbudit.

10. Vytekla
11. Černější

### **Eduard9**

1. Měl výčitky svědomí, strkal do všeho nos.
2. Tobiáš měří 1,5 mm, bydlí v kůře stromu-> lze usuzovat, že to mohla být pohádka.
3. Do mechu
4. Myslel si, že když zavře oči, zemře. Že to byl jen sen.
5. Zakroužkovaná první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělípka zmožené bolestí a únavou.)
6. Že to bylo o fous.
7. Jako rybník
8. Mohli, nemuseli. Myslím, že to byli náhodní kolemjdoucí, ale říkali něco, co se hodí do stavu Tobiáše a záležitostí kam nemá strkat nos.
9. Možná. Možná jeho poranění a starosti ho přenesly k spánku věčnému.
10. Přelila
11. Černější

### **Jára9**

1. Tobiáš něco provedl a utekl do lesa a tam si asi všechno uvědomil ale bál se že ho najdou.
2. Tobiáš
3. Do mechu
4. Špatně, protože byl celý poškrábaný, otlučený a bál se.
5. Zakroužkovaná první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělípka zmožené bolestí a únavou.)
6. Že to bylo o fous „To bylo o fous, Tobiáši“
7. Jezera
8. Nebyli to přátelé a byli to 1 dítě a 3 muži. Chtěli ho chytit aby si to odpykal za to co udělal.
9. Ne

10. Přelila
11. Černější

### **Vojta9**

1. -
2. Tobyáš
3. –
4. –
5. Zakroužkovaná první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou.)
6. –
7. –
8. –
9. –
10. Vytekla
11. Temnější

### **Tomáš9**

1. Nějací lidé chtěli, aby Tobiáš Lolness trpěl, Tobiáš už slyšel, jak někde poblíž něj jdou a baví se o tom, že si něco odpyká, stejně jako jeho otec. Proto si Tobiáš přál, aby tohle všechno byl jen sen a aby se z něj probрал.
2. Tobiáš Lolness. Není moc odvážný.
3. Do mechu
4. Hrozně se bál.
5. Zakroužkovaná první odpověď (Měl jednu nohu potlučenou, rameno samý škrábanec, vlasy zmáčené od krve a ruce podrápané od trní a zbytek tělíčka zmožené bolestí a únavou.)
6. Tobiáši, to bylo o fous!
7. Jako jezera.
8. Nepřátele, kteří se bavili o tom, vše bude pykat, stejně jako jeho otec. Chtěli mu něco zlého (hodně) provést, takže to asi byli nepřátelé.
9. Nespál, ale hrozně si přál, aby to byl jen sen a aby se z něj už konečně probudil.
10. Vytekla

## 11. Temnější

### **Matiáš9**

1. Postava zřejmě zažila utrpení ze strany nepřátel (fyzické i psychické utrpení), kteří chlapce pronásledovali a chtěli mu ublížit.
2. Malý chlapec, Tobiáš, fiktivní bytost.
3. V mechu
4. Vystresovaný, vyděšený, pronásledovaný svých trýznitelů.
5. Zaškrtnutá druhá odpověď (Měl vlasy zmáčené od krve, ruce potlučené, jednu nohu podrápanou od trní a tělíčko samý škrábanec.)
6. Bylo to o fous.
7. Jako rozmazané slzavé studánky.
8. Jednalo se evidentně o nepřátele, kteří chtěli tomuto chlapci ublížit.
9. Nespal, realita byla taková, že si přál aby to byl zlý sen.
10. Přetekla
11. Černější

**Příloha č. 6 – Tabulka – rozdělení otázek do kategorií - test Petr**

Kategorie	Otázka
Vysuzování na základě informací z textu	Proč Petr řekl „A jéje, mladá láska, tak to my nebudeme rušit.“ Byli do sebe Markéta s Tomášem zamilovaní?
	Proč se kluci vydali zpátky ke škole?
	Poslouchej větu: Po těch třech měsících už ví, že některý spolužáci jsou docela fajn, ale většinou jen když jsou sami, jakmile se sejde jejich parta, je to okamžitě na levačku. Co to znamená „je to na levačku“?
	Co mysleli kluci tím, když nazvali Tomáše „pacientem se ztrátou sluchu“?
	Co myslela Eliška tím, když řekla klukům, že „jsou silní jako silnice“?
Vysuzování na základě kombinace- informace z textu a večitění se do druhé osoby	Jak se cítil (Tomáš), když na něj volali?
	Byl Tomáš rád, že změnil školu? Proč myslíš?
	Jak se asi Tomáš cítil, když nastoupil do tramvaje?
Vysuzování na základě kombinace- informace z textu a pochopení motivu postavy	Proč Tomáš nereagoval, když na něj kluci volali?
	Byla pravda, když Tomáš řekl paní učitelce, že pouze upadl a že kluci jen koukali, co se mu stalo? Proč to Tomáš řekl?
	Chtěla paní učitelka od kluků vybrat žákovské knížky? Proč to řekla?
	Byla pravda, když Tomáš řekl, že neslyšel když na něj kluci volali, protože měl sluchátka? Proč to Tomáš řekl?

## **Příloha č. 7 – Přepis odpovědí v testu Petr**

### **Honza6**

1. Protože se jich bál, že mu něco udělaj.
2. Byl ve stresu.
3. Nebyl, protože vlastně tam sice neměl moc kamarády, ale nikdo se mu nesmál za postavu a tak podobně.
4. Jako je to blbý, že prostě je to špatný.
5. Protože dělal jako, že je neslyší, že měl ty sluchátka.
6. Nebyla. Řekl proto že se jich bál.
7. Že vlastně nejsou silní vůbec.
8. Nechtěla. Ale řekla to proto, aby se už nechali bejt.
9. Nebyla to pravda a řekl to protože že vlastně že kdyby to řek, tak si myslel, že ty kluci se mu budou smát ještě víc a že mu třeba něco udělaj.
10. Nebyli. On se jim posmíval.
11. Protože už všichni čtyři odjeli.
12. Byl vyděšený.

### **Jakub6**

1. Protože on si správně domyslel, že ho asi chtěj zmlátit nebo tak něco nebo že mu něco chtěj provést protože s nima není asi moc kámoš.
2. No asi tak napůl vystrašeně a trošku našťvaně, že ho pořád otravujou, a zase se bál, že ho chtěj dohnat, shodit ho na zem a zmlátit ho.
3. Podle mě ne, přece jenom já jsem taky změnil školu a taky se mi tu nelíbí úplně suprově, protože mi tu chybí můj úplně nejlepší kámoš se kterým jsem si bezvadně rozuměli, takže se mu to taky asi nelíbí, přece jenom když mu to na tý škole minulý šlapalo na drátkách.
4. No že je to špatně, že třeba když jsou dobrý samostatně, tak parta je může donutit chovat se hnusně nebo tak, protože se chtějí blejsknout před tou partou. Podle mě samozřejmě.
5. Že má pořád v uších sluchátka a neposlouchá je. A nebo že ho chtěli trochu urazit.
6. Protože nechtěl aby si mysleli že, aby ho zmlátili že je ignoroval, že by mohli být mnohem našťvanější když je nevnímali. Ne

7. No silnice je hodně široká a takže je docela silná, protože je tvrdá a tak. A taky je mohla trochu urazit. Přece jenom když je jich víc, tak si dovolujou mnohem větší věci než když je sám.
8. No aby toho nechali nebo tak něco že by byla na ně naštvaná.
9. Ne, no protože asi nechtěl aby měli průšvih.
10. Ne, pouze se z toho chtěl vykrotit a taky chtěl trošku Markétu urazit. Přece jenom kdo by se navážel do lásky. On by taky byl naštvanek jdyby se naváželi do jeho.
11. No protože chtěli být co nejdál od Petra a učitelky Křížové nebo taky třeba měli svoje domečky na druhou stranu.
12. Byl rád, že ho tady kluci otravovat nebudou, to bych byl taky rád.

### **Jindra6**

1. No dělal, že poslouchá hudbu, i když neví co poslouchá, úplný paradox. (výrazná intonace)
2. Buď šokem nebo vystrašeně.
3. Ne, protože tam to bylo lehčí a tady ne. (zachechnutí, neustále komentáře, ráčkuje)
4. Že to je špatný jak pak pan Klapný. To byla rýmovačka abys věděla.
5. Neposlouchal je.
6. Kvůli té věci s tou levačkou.
7. No že jsou silní.
8. Protože uviděla i s tou situací.
9. Byl vystrašenej.
10. Jo, protože je paní učitelka vyrušila, tu věc s tou láskou.
11. Kdo ví.
12. Úplně jako úff. (výrazná intonace).

### **Vojta6**

1. Protože si myslel, že si myslí, že má sluchátka.
2. Báł se jich.
3. Ne, protože tam neměl kamarády, jako na té staré.
4. Že se baví jen s těma z té party.
5. Že je neposlouchal, když na něj volali.

6. Ne, protože žádná sluchátka neměl. Protože nechtěl, aby ho sledovali.
7. Že jsou srabi.
8. Ano, ale nemohla, protože nebyli ve škole. Aby to příště nedělali.
9. Ne, protože nechtěl bonzovat.
10. Ne ale chtěla otravovat.
11. Nevím.
12. Ulevilo se mu.

### **Šimo6**

1. Protože se snažil být v klidu a aby ho.. snažil se nevšímat si jich, aby ho nechali.
2. No měl strach.
3. Ne nebyl rád, protože na to nadával.
4. Není to vono, je to špatné.
5. Protože na něj řvali a on to neslyšel nebo dělal, že to neslyšel.
6. Ne, protože oni nevěděli že neměl sluchátka.
7. No že jsou jakoby zbabělci nebo že když jsou v přesile je to prostě nečestný.
8. Ano, chtěla, aby je zastrašila.
9. Nebyla to pravda, řekl to protože je nechtěl dát do problémů.
10. No nevím asi ano.
11. Protože tam šel i Tomáš.
12. Ulevilo se mu.

### **Adam6**

1. Protože... protože oni mu asi chtěli ublížit, asi něco takového něco nebo asi jeho provokovali a on je nechtěl slyšet.
2. Jak se cítil...Cítil se... jak bych to řekl hmm... nevím.... Cítil se nevím asi našťavaně, bych řekl i když si nejsem jistý.
3. Asi ne, protože na té nové škole ho všichni provokovali, že jo.
4. Je to na levačku... že...jak bych to vysvětlil. Vím co to je, ale jak bych to vysvětlil... Jako v tomto případě to znamená, jako že když jsou sami jsou prýma, to jsme si tam říkali, ale když se sejdou jako parta, tak už nejsou, třeba můžou zase provokovat zase.
5. Měl sluchátka a a a dal si je hodně nahlas, takže jako takže neslyšel co na něj volají ani je nechtěl slyšet, oni si zněj dělali legraci.

6. Protože on dělal, že neslyšel. Nechtěl aby ho provokovali.
7. Hmm, že...Jako že.... vy jste teda takový zbabělci, vy jste teda takový zbabělci, že je Vás dva na jednoho, že jo.
8. Řekla to proto, jak bych to vysvětlil.... To pravda asi nebyla, protože žákovské knížky se vybírají jen ve škole. (otázka a proč to teda řekla) prostě asi protože to byla jen ironie.
9. To asi pravda nebyla. Nechtěl aby byli potrestáni, což vlastně ani nešlo.
10. To asi nebyli, někteří ti kluci říkají takové věci jakoby jako takovéhle, které nemusí být pravda.
11. No tak to teda nevím.
12. Šťastně, že jim unikl, že už mu nejsou na krku.

### **Marek9**

1. Nechtěl se s nima bavit.
2. Asi měl strach.
3. Myslím, že nebyl, protože tam měl kamarády a cítil se tam jako doma.
4. No že je to jako špatný pro toho Tomáše.
5. Že neslyšel jejich volání.
6. Ne, aby se s nima nemusel bavit.
7. No asi to myslela přesně tak jak to řekla.
8. Ano. Aby je zastrašila.
9. Nebyla. Aby si nemysleli kluci, že je bonzák a to je všechno.
10. Ne, asi si z nich chtěl udělat legraci.
11. Protože tam šel Tomáš s Markétou a nechtěli je asi rušit.
12. V bezpečí.

### **Eduard9**

1. Protože se potkával se šikanou z jejich strany a nechtěl aby se s nimi bavil, protože měl špatný den.
2. Ignoroval je a cítil se jakoby je prostě tam neměl a stejně bylo z nich po tělocviku z nich rozmrzelí.
3. Moc ne, protože na té předchozí škole měl spoustu kamarádů a na té nové to jsou takový kamarádi nekamarádi, že tam jsou spíš víc v pohodě ty holky než kluci a on se nemá pořádně s kým bavit, že se stále vytahují a řeší pitomosti.

4. Že to je tak obrazně řečeno na nic.
5. Že když na něj volali, tak si je nevnímal a oni chtěli aby si je začal všímat, tak provokačně říkali pacient se ztrátou sluchu.
6. Ne, snažil se to nějak zamaskovat, to že je ignoroval.
7. Chtěla tím vyjádřit to, že ho hodili hnusně na ten chodník a že když je jich moc tak mají přesilu a lehce se dokážou ubránit a útočit.
8. Chtěla, ale nakonec ten Tomáš řekl že to je v pohodě, jen aby zamaskoval ten průšvih.
9. Pravda to nebyla, on z toho nechtěl mít průšvih, tak to radši zamaskoval.
10. Možná ano možná ne, spíš bych řekl, že Markéta byla taková víc společnější a tak neměla problémy s těmi lidmi a byla ochotná pomoci a on je chtěl poškádlit.
11. Nevím, ale myslím, že se spolu chtěli začít bavit nebo.. na tuhleto otázku si nejsem jistej.
12. Že má od tamtěch vyhráno, že už tam nejsou.

### **Jára9**

1. Protože měl sluchátka a byl zamyšlenej na ty holky a taky do té zatáčky byl zamyšlenej.
2. Nijak, protože je neslyšel.
3. No protože to oni se tam líp chovali, že to ho tak nesoudili.
4. Jako že je to blbý, že budou dělat nějaký blbosti, nebo že už to není jako když je sám, že to není takový jaký to bylo.
5. No jako že on nedával pozor, že je jako neslyšel a on je no prostě neslyšel, že měl ty sluchátka.
6. Ano, protože on byl zamyšlenej a jako nevnímal to ostatní.
7. Jako že byli v přesile, silnice je asi tlustá, nevím.
8. Ne, to myslela jako ze srandy, ne jako ze srandy, ale jako přirovnání.
9. Ne to nebyla pravda, on se chtěl vyhnout těm problémům.
10. Nebyli, on jenom záviděl ten Petr asi nebo se posmíval.
11. Nevím
12. No asi špatně možná.

### **Vojta9**

1. Protože se mu nelíbilo jak na něj volali.

2. Špatně
3. Ne, já nevím jestli jo nebo ne to je složitý, já nevím.
4. To nevím, to slyším poprvé, to nevím, to fakt nevím.
5. Protože on poslouchal hudbu.
6. Jo, (proč to řekl)- nevím
7. Nevím
8. Ano, to taky nedokážu vysvětlit.
9. Ne, protože měl strach.
10. jo
11. nevím
12. dobře

### **Tomáš9**

1. No protože na jednoho z nich byl naštvanej a tak dělal, jako že poslouchá hudbu a vůbec nereagoval, ale stejně určitě slyšel jak na něj volali.
2. Jak se tak moh cítit... no nějak tak asi naštvane trochu, asi by byl nejradši kdyby tam nebyli a kdyby měl sám. Nechápu proč nešel domu místo toho se tam opíral o zeď jo poslouchal nějakou hudbu.(učehtunutí)
3. No on změnil školu na tuhle? Asi si to nějak nepamatuju, ale jestli změnil na tuhle, tak to asi nebyl moc rád, protože když tam byl nějaký asi pitomej kluk, no však to se občas stává.
4. No tak jako, co to znamená na levačku to sice nevím, ale v tomhle kontextu to bude asi že je to najednou hrůza nebo něco hroznýho prostě.
5. No prostě, když jim neodpovídal, tak si mysleli, že je hluchej nebo tak, ale vůbec nebyl jenom byl na ně naštvanej.
6. No to asi nebyla..... no i když samozřejmě záleží jaký sluchátka měl, ale pokud měl normální co většina lidí má, tak to určitě slyšel (proč to řekl?) no asi těm klukům, možná že si jenom dělali srandu, že je hluchej, možná že jim docházelo, že hluchej není, tak je chtěl naštvat třeba.
7. Silnice je silná no, že by se kvůli tomu tak jmenovala? No možná že jo, to mě člověče nikdy nenapadlo, že silnice je silná. No asi jo, vždyť musí vydržet jak tam jezdí všechny ty auta, vždyť asfalt a beton jsou tvrdý.
8. No.. jestli co chtěla?(zopakování otázky) já myslím, že ne, ale právě říkám vám je to dlouhý text. A proč to řekl? Myslím že jí Tomáš řekl, že ti kluci mu jen

pomáhali nebo co, něco si vymyslel prostě nějakou výmluvu a tím pádem ona říkala, že mu bude věřit protentokrát, tak myslím, že je ta učitelka nijak nepotrestala, ale stejně by si to zasloužili.

9. Ne nebyla. Asi nechtěl mít s těma klukama další problémy, protože by je asi naštvalo ještě víc, no ale zasloužili by si to stejně, šmejdi.
10. Mohli by být, ale nemuseli být klidně. To říkal prostě jenom jako, ho chtěl taky nějak tak jemně, když tam byla ta holka, vyprovokovat, protože to kluci občas takhle říkají.
11. Zpátky ke škole? To nakonec tam vydali zase? Tak to nevím.
12. Asi byl rád, že už je pryč od nich.

### **Matiáš9**

1. No protože jako aby se s nima nedostal do konfliktu, aby jako prostě věděl, že si jich prostě nevšímá, že je ignoruje, že je neslyší, že je ignoruje prostě.
2. Jak se cejtil? No jako vyděšeně jako prostě vyděšeně, protože věděl že se tím mohl vyřídit ten průser.
3. No právě že nebyl vůbec, protože tam říkal že měl pocit, že v té starý škole to už fungovalo skvěle.
4. Že prostě jakmile je jich víc, tak se chovají jako úplný hovada.
5. No prostě jako naráželi na to, že neslyší.
6. Nebyla, protože Tomáš to řekl protože.. (chtěl zopakovat otázku), nebyla protože on to fakt říkal jenom proto, aby jako mohli říkat, on si jich nevšímá, nechtěl jít do toho konfliktu.
7. Že prostě ze sebe dělají frajery, že si takhle dovolej, že prostě takhle napadají
8. Jo, no vlastně jako to mám spíš pocit, že to řekla jako komentář nebo spíš jako komentář aby pochopili, že je vidí.
9. No jako že prostě on to prostě řekl jenom proto, aby to zakryl že to nechtěl dál rozvádět, že to nechtěl dál řešit, rozmazávat.
10. Že prostě jako to komentoval, že ten debil prostě komentuje že se s ním baví ženská jako holka prostě, debil.
11. Proč se vrátili ke škole? protože vlastně.... Protože se vrátili zpátky ke škole, protože škola zpátky ke škole, to si vlastně úplně nepamatují co se tam dělo, ale že mu jako ... proč se zpátky vydali ke škole? Jako si myslím, že tam chtěli třeba ještě na něj ušít nějakou boudu, třeba nebo něco podobného, že to chtěli na něj

hodit nebo něco podobného, spíš myslím že mu chtěli udělat ještě nějaký průser něco podobného a nebo taky tam šli taky jenom hrát něco na hřiště, ale já si spíš myslím, že jako ten, ještě...

12. Tak jako já bych řek, že už jako klidnej v pohodě, že už se to prostě stalo, ale možná trochu trapně, že jako prostě takhle na ulici před lidma.

## **Příloha č. 8 - Přepis odpovědí v Strange Stories testu**

### **Marek9**

1.A *Není*

1.B *Aby nemusel k zubaři.*

2.A *Ano byl*

2.B *Aby vyšla ta pravda najevo hned.*

3.A *Ne*

3.B *Aby ten kluk (Tomáš) nebyl tak smutný, že pokazil den.*

4.A *Ano*

4.B *Protože si chtěla nechat všechny koťátka pro sebe*

5.A *Ne*

5.B *Protože si chtěli udělat nějakou legraci.*

6.A *Ne*

6.B *Chtěl pobavit kamaráda.*

### **Eduard9**

1.A *Je to lež samozřejmě.*

1.B *Protože nechtěl jít k tomu zubaři, protože mu vždycky vrtá ten zub.*

2.A *Já si myslím, že byl překvapeném.*

2.B *Protože věděl, že to ten policajt je a myslel si, že ví že to vykradl.*

3.A *Myslela to ironicky.*

3.B *Protože říkal, teď nevím jak se jmenuje, že bude pěkný den na pyknik, ale ve skutečnosti nebyl.*

4.A *No pravda to být mohla, ale nemusela, protože chtěla emočně zapůsobit, na to aby si kocourka toho koupila. Takže to spíš pravda nebyla.*

4.B *Protože právě chtěla aby se tamtěch koťátek zbavila aniž by je musela topit.*

5.A *Když si to myslí, když má hodně bujnou představ, tak proč ne, když si to myslí, ale ve skutečnosti, když to bereme jako fakty tak ne, je to jen o pohledu toho názoru.*

5.B *Protože je to jenom hra a hra je o představivosti a navíc banán trošku ten telefon připomíná.*

6.A *No asi to tak vypadá, ale pravda to není. Je to tak obrazně řečeno.*

6.B *Protože to tak skutečně vypadá a je to takové obrazné pojednání o daném stavu.*

### **Jára9**

1.A *Ne*

1.B *Protože se bojí toho zubaře a chtěl se mu vyhnout.*

2.A *No já jsem to moc nepochopil ten příběh, já jsem to nepochopil od toho jak mu spadla ta rukavice... nevím.*

2.B *Jako že se mu vzdal? Asi se bál. Asi neměl jinou možnost.*

3.A *Ne*

3.B *Protože je na toho Tomáše našťvaná, protože se mu to prostě nepovedlo.*

4.A *Byla*

4.B *Jako že je chce to.. že žádný nechce? Že nemá žádnou holku?.... Nevím.*

5.A *Ne*

5.B *Protože je asi ještě malá a neví jak ten telefon asi vypadá, no asi má fantazii, tak si to domýšlí.*

- 6.A *Ne*  
6.B *Protože se jí smějou, asi ji nemají rádi.*

### **Vojta9**

- 1.A *Ne*  
1.B *Protože se bál.*
- 2.A *Jo*  
2.B *Nedokážu to vysvětlit.*
- 3.A *Ne*  
3.B *Protože se jí to nelíbí.*

- 4.A *Asi ne.*  
4.B *Nevím*

- 5.A *Ne*  
5.B *Protože si dělá legraci.*

- 6.A *Ne*  
6.B *Protože si dělá legraci.*

### **Matyáš9**

- 1.A *Jasně že ne, protože jako aby se z toho vykroutil vlastně jako. K zubaři jako nikdo rád nechodí...*  
1.B *No aby se z toho nějak vykecal prostě jako no, jako v pohodě.*
- 2.A *No jako určitě protože on si myslel, že je normální počestnej občan protože jako mu krade rukavice a pak se jako prostě...*  
2.B *Protože on jako... normálně z ne úplně blbosti, že se jako prostě jako myslel, že prostě ho chce zatknout.*

- 3.A *Jasně že ne, je to ironie. Jasně je to ironie.*
- 3.B *Proč jako, no prostě jako ta situace prostě...*
- 4.A *No tak jako možná, já si osobně myslím, že ne. Protože jako to řekla, proto aby je prostě udala, aby se jich zbavila.*
- 4.B *No proč, aby to přece brala.. jako marketingový tah.. no tak ne, ale jako....*
- 5.A *Jasně že ne, jasně že si z ní dělá sranda. Jako sice úplně blbou, jako na úrovni B, jako na úrovni první třídy základní škole....*
- 5.B *No teď jsem to říkal, prostě jako hodně blbej vtip, prostě strašná hovadina.*
- 6.A *Jasně že ne, bylo to přirovnání jako ke kadeřníkovu dílu. Kadeřník si asi něco dal.*
- 6.B *No proč, no prostě jako mezi náma klukama, prostě jako komentář jako....*

### **Tomáš9**

- 1.A *Asi ne, když tam chodí pokaždé tak asi má furt další kazy nebo mu vyvrtá špatnej, špatnej zub. Protože kdyby ho neboleli, to by tam nechodil pořád, teda chodil by tam samozřejmě, ale nevrtili by mu pořád.*
- 1.B *No aby tam nemusel znova jít.*
- 2.A *Asi byl, protože to byla úplně jiná rukavice přece, tak se určitě musel divit, že se mu vzdává, ale to netušil, že vykradl obchod s rukavicemi, když to by mu ale na moc nebylo stejně.*
- 2.B *Nevím*
- 3.A *Ne není, to myslí ironicky no, protože to není hezký den, když prší*
- 3.B *No proč to říká. Je našťvaná. Já vlastně nevím proč se takhle používá ironie. Podle mě by stačilo říct že to není hezký den. Říkat to ironicky, to nemá ani smysl, je to prostě blbý.*

4.A *To podle mě pravda nebyla. Podle mě tím chtěla tu Petru donutit aby si koupila jednoho z nich, protože by se lekla určitě, a aby si sama nechala tu kočku holku*

4.B *Aby sama si mohla nechat kočku a ty kocoury dát, nebo prodat spíš. Teď nevím, zda tam bylo dát nebo prodat.*

5.A *No ne. (uvedl, že si nepamatuje začátek, že má blbou paměť) no asi ne. Ale moc nechápu proč to říká.*

5.B *Asi si chce hrát, nevím proč by jí to jinak napadlo.*

6.A *Ne, to jí prostě holič špatně ostríhal a buď si z toho dělají srandu, nebo nevědí že jde od holiče, ale to tam vlastně bylo, že jde od holiče, to asi viděli, že jde od holiče.*

6.B *Aby pobavil toho druhého. Jenom doufám, že to neslyšela, jak se o tom baví.*

## **Jakub6**

1.A *Ne*

1.B *Protože se strašně bojí zubaře, stejně jako já. Proto si já vlastně čistím zuby, abych k němu nemusel.*

2.A *No to docela ano, kdo by nebyl překvapen, když najednou chytí zloděje a vůbec s tím nepočítal.*

2.B *Protože si myslel, že ho právě chtěl zatknout, tak aby po něm policista nestřílel. Protože to by se samozřejmě nikomu nelíbilo, kdyby ho někdo trefil do hlavy. Protože nikdo nechce umřít.*

3.A *Ne, myslí to přesně v opačném slova významu, nevím přesně jak se tomu říká, ale opačný význam slova. Tím to myslí. Ovšem samozřejmě to říká, spíš- opravdu pěkný den, jasně.. to se dá jasně poznat z toho tónu hlasu..*

3.B

*Protože si zněj vlastně dělá takový ošklivý vtípek. Přece jen, když je někdo promočenej a možná dostane rýmu, tak kdo by si nedobíral toho, kdo mu to udělal.*

4.A *Myslím že ne, že by si taky něco našla, ale třeba by je taky prodala do zverimexu, nebo tak něco. A navíc pokud byla ve městě, tak to by bylo jasné, kde by je topila. Akorát tak by je hodila do záchoda, nebo tak něco.*

4.B *Protože chtěla aby si jedno vzala, aby jich nemusela tolik krmit a utrácet za ně spoustu peněz. Což je velmi rozumné.*

5.A *No vlastně v té její hře by to pravda být mohla, ale ve skutečném životě to není, protože samozřejmě nedá se volat přes banán. Ovšem samozřejmě pokud bychom měli mobilní telefon ve tvaru banánu tak to by šlo.*

5.B *Že si dělá z tý druhý vtípek a chce aby se zasmála. Protože já například bych se tomu zasmál.*

6.A *Ne, akorát si z ní dělají legraci, že je opravdu moc nakrátko ostříhaná, jako kluk.*

6.B *Že si dělá vtípek, protože chce aby se mu kamarád zasmál. Přeceněn od toho taky vtipy jsou. Aby se lidi smáli.*

### **Vojta6**

1.A *Ano*

1.B *Protože nechtěl jít k zubaři.*

2.A *Ano*

2.B *Protože si myslel, že ho chce chytit.*

3.A *Ne*

3.B *Protože to myslí ironicky.*

4.A *Ne*

4.B *Aby si koupila to kotě.*

5.A *Ne*

5.B *Protože si to představuje.*

6.A *Ne*

6.B *Protože to tak vypadá.*

### **Šimon6**

1.A *Ne*

1.B *Protože nechtěl k zubaři.*

2.A *Jo*

2.B *Protože si myslel, že ho chce zatknout.*

3.A *Ne*

3.B *Byla to ironie.*

4.A *(Nejprve váhal), pak řekl tak jo (ale bylo to jen tipování).*

4.B *Aby ji přesvědčila.*

5.A *Není*

5.B *Protože to byla legrace.*

6.A *Není*

6.B *Protože to bylo řečeno pro pobavení.*

### **Adam6**

1.A *Není to pravda.*

1.B *Protože nechtěl aby to věděla.*

2.A *Asi jo, on si myslel, že mu upadla ta rukavice, nevěděl, že je ukradená.*

2.B *Protože si myslel, že ten policista opravdu ví, že je to zloděj.*

3.A *To není pravda.*

3.B *To je ironie, je to stejný jako když se mi něco rozbije a řeknu to mám z toho radost. To je úplně stejný.*

4.A *Já nevím, možná ano, možná ne.*

4.B *Protože těch kořátek měla hodně a potřebovala nějaké dát a tak jakoby chtěla Petru přinutit aby si vzala.*

5.A *Jasně že není.*

5.B *Tak si hrají.*

6.A *Jasně že ne.*

6.B *Protože to byl žert.*

### **Jindra6**

1.A *Ani náhodou.*

1.B *Nechodí rád k zubaři.*

2.A *No on nevěděl že to byl zloděj a chtěl mu říct, že mu upadla zlodějská rukavice.*

2.B *No, protože mu spadla*

3.A *Ironie*

3.B *Ironie*

4.A *Ne*

4.B *Ona je má ráda.*

5.A *Předstírání, no.. Ono kolem toho se míhají sami lži.*

5.B *Předstírání*

6.A *Myslím, že něco z toho ne. Tedy definitivně nic z toho.*

6.B *Legrace*

### **Honza6**

1.A *Není*

1.B *Aby nešel k tomu zubaři, aby se tomu vyhl, protože ho to bolí u zubaře.*

2.A *Ano*

2.B *Protože vlastně věděl, že by se na to přišlo.*

3.A *Není*

3.B *Aby nezmokla.*

4.A *Nebyla*

4.B *Aby si to koupila.*

5.A *Není*

5.B *Aby měly nějakou zábavu, aby si hrály.*

6.A *Není*

6.B *Přísluví, ze srandy.*

## Příloha č. 9 - Tabulky

Tabulka č.1- Výzkumný vzorek

		PAS (AS)	Kontrolní skupina
6.ročník	6.třída	1	1
	Prima	2	2
9.ročník	9.třída	1	1
	Kvarta	2	2
Celkem		6	6

Tabulka č. 2 – věk respondentů

	6. ročník	9. ročník
Průměrný věk	12,2	14,9
SD	0,23	0,47
Věkové rozpětí	11,8-12,5	14,5-15,5

### Test Tobiaš Lolness

Tabulka - Výsledky v jednotlivých otázkách a celkový počet získaných bodů

	1.ot	2.ot	3.ot	4.ot	5.ot	6.ot	7.ot	8.ot	9.ot	10.ot	11.ot	Počet bodů
Jakub6	0	2	1	0	1	1	0	2	2	0	0	9
Vojta6	0	2	1	1	0	0	2	2	1	0	0	9
Adam6	1	1	1	1	1	1	2	2	1	0	1	12
Šimon6	1	1	1	1	1	1	2	2	1	0	0	11
Jinra6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Honza6	0	1	1	1	1	1	0	1	2	0	1	9
Tomáš9	2	1	1	1	1	1	1	2	2	0	1	13
Marek9	0	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	7
Matyáš9	2	2	1	1	0	1	1	2	2	0	0	12
Eduard9	0	2	1	0	1	1	0	0	0	1	0	6
Vojta9	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3
Jára9	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0	10

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - celý vzorek*

	AS	Kontrol. Skupina
Průměr	8,33	8,67
Rozpětí	1-13	6-11

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - 6. ročník*

	AS	Kontrol. Skupina
Průměr	7,33	9,67
Rozpětí	1-12	9-11

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - 9.ročník*

	AS	Kontrol.skupina
Průměr	9,33	7,67
Rozpětí	3-13	6-10

*Tabulka č.3 – Výsledky všech respondentů v testu Tobiáš Lolness*

	Třída	Typ školy	Počet získaných bodů
Jakub6	6	G	9
Vojta6	6	G	9
Adam6	6	G	12
Šimon6	6	G	11
Jinra6	6	ZŠ	1
Honza6	6	ZŠ	9
Tomáš9	9	G	13
Marek9	9	G	7
Matyáš9	9	G	12
Eduard9	9	G	6
Vojta9	9	ZŠ	3
Jára9	9	ZŠ	10

## Test Petr

Tabulka č.4 - Čas čtení a počet slov za jednotlivé minuty

	Celkový čas	1 min.	2 min.	3 min.
Jakub6	5:55	142	132	120
Vojta6	9:24	71	75	94
Adam6	6:43	124	112	104
Šimon6	5:13	140	154	145
Jinra6	8:02	76	80	71
Honza6	7:43	106	90	97
Tomáš9	5:51	129	142	130
Marek9	6:42	104	103	119
Matyáš9	3:34	206	204	228
Eduard9	5:11	139	149	142
Vojta9	8:11	99	78	92
Jára9	5:04	141	145	150

Tabulka č. 5 – přehled chyb v dekódování v testu Petr

	Vynechání slova	Částečná záměna	Záměna za jiné slovo	Diakrit. Znaménko	Hláskování	Slabikování	Celkem chyb
Jakub6	0	1	1	0	0	0	2
Vojta6	41	12	2	0	0	8	63
Adam6	1	1	0	0	0	4	6
Šimon6	1	3	0	0	0	0	4
Jinra6	96	10	10	0	0	2	118
Honza6	1	3	4	0	0	2	10
Tomáš9	0	0	0	0	0	0	0
Marek9	3	5	0	0	0	1	9
Matyáš9	9	3	4	0	0	0	16
Eduard9	5	9	3	0	0	0	17
Vojta9	3	2	4	1	0	15	25
Jára9	3	1	0	0	0	0	4

*Výsledky v jednotlivých otázkách a celkový počet získaných bodů*

	1.ot	2.ot	3.ot	4.ot	5.ot	6.ot	7.ot	8.ot	9.ot	10.ot	11.ot	12.ot	Celkem
Jakub6	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	0	1	15
Vojta6	0	1	2	0	1	2	0	1	2	1	0	1	11
Adam6	1	0	2	0	1	1	1	1	2	1	0	1	11
Šimon6	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	12
Jinra6	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	5
Honza6	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	0	0	14
Tomáš9	0	0	1	1	0	1	0	1	1	2	0	1	8
Marek9	1	1	2	1	1	2	0	1	2	2	0	1	14
Matyáš9	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0	1	13
Eduard9	1	0	2	1	1	2	1	0	1	1	0	1	11
Vojta9	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4
Jára9	0	0	1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	8

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - celý vzorek*

	AS	Kontrol.skup.
průměr	9,33	11,67
rozpětí	4-15	8-14

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - 6.ročník*

	AS	Kontrol.skup.
průměr	10,33	12,33
rozpětí	5 -15	11- 14

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - 9.ročník*

	AS	Kontrol.skup.
průměr	8,33	11
rozpětí	4- 13	8- 14

Tabulka č.6 - Výsledky všech respondentů v testu Petr-otázky

	třída	škola	Celkem bodů
Jakub6	6	G	15
Vojta6	6	G	11
Adam6	6	G	11
Šimon6	6	G	12
Jinra6	6	ZŠ	5
Honza6	6	ZŠ	14
Tomáš9	9	G	8
Marek9	9	G	14
Matyáš9	9	G	13
Eduard9	9	G	11
Vojta9	9	ZŠ	4
Jára9	9	ZŠ	8

Strange Stories test

Tabulka č. 7 – Výsledky Strange Stories testu

	1.příběh	2.příběh	3.příběh	4.příběh	5.příběh	6.příběh	Celkem
Jakub6	2	2	1	2	2	2	11
Vojta6	2	2	2	2	2	1	11
Adam6	0	2	2	2	2	2	10
Šimon6	2	2	2	2	2	2	12
Jinra6	1	0	2	1	2	2	8
Honza6	2	0	0	2	2	2	8
Tomáš9	2	0	2	2	2	2	10
Marek9	2	0	0	0	2	2	6
Matyáš9	2	2	2	1	2	0	9
Eduard9	2	2	2	2	2	1	11
Vojta9	2	0	1	0	2	2	7
Jára9	2	0	1	0	1	2	6

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - celý vzorek*

	AS	Kontrol.skup.
průměr	9,17	9
rozpětí	7-11	6-12

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - 6.ročník*

	AS	Kontrol.skup.
průměr	9,67	10,33
rozpětí	8-11	8-12

*Srovnání výsledků mezi skupinou AS a kontrolní skupinou - 9.ročník*

	AS	Kontrol.skup.
průměr	8	7,67
rozpětí	5-10	6-11

*Tabulka č. 8 – srovnání výsledků v jednotlivých testech*

	Strange Stories test	Tobiáš	Petr
Jakub6	11	9	15
Vojta6	11	9	11
Adam6	10	12	11
Šimon6	12	11	12
Jinra6	8	1	5
Honza6	8	9	14
Tomáš9	10	13	8
Marek9	6	7	14
Matyáš9	9	12	13
Eduard9	11	6	11
Vojta9	7	3	4
Jára9	6	10	8