

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociální sebepojetí u dívek s Aspergerovým syndromem

Social self-concept of girls with Asperger syndrome

Kateřina Slavíčková

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Anna Vozková

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

V Praze, 2021

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Sociální sebepojetí u dívek s Aspergerovým syndromem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce Mgr. Anny Vozkové samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Kateřina Slavičková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Anně Vozkové za její odborné vedení, za cenné rady, které mi poskytla a za konzultace, které mi dopomohly bakalářskou práci zpracovat. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným respondentkám, které se mnou byly ochotné vést rozhovory a bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. A v neposlední řadě bych moc chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mi byli psychickou oporou po celou dobu zpracovávání mé práce a jmenovitě pak i Bc. Martině Pustkové za její trefné rady a postřehy.

ABSTRAKT

Bakalářská práce kvalitativně zpracovává rozhovory dívek a jejich pečujících osob na téma přátelských vztahů a sociálního sebepojetí. Cílem práce je kromě pojetí přátelství objasnit obraz sociálního sebepojetí dívek, tedy jak vnímají svou vlastní účinnost v oblasti navazování přátelských vztahů, která je následně dána do souvislosti s tím, jak si myslí jejich pečující osoby, že by dívky dané sociální situace zvládly.

V teoretické části práce nejdříve vymezuje problematiku Aspergerova syndromu, poté sociálního sebepojetí, kde se konkrétně zaměřuje na stěžejní koncept celé práce, koncept self-efficacy od Alberta Bandury, úžeji pak pojetí sociálního self-efficacy od Jennifer Connoly a v poslední řadě se věnuje oblasti přátelství.

Empirická část nejdříve vymezuje obecný výzkumný problém a zahrnuje výzkumnou otázku. Věnuje se metodě, sběru dat a způsobu jejich zpracování. Konkrétně pak vymezuje metodu zakotvené teorie (grounded theory). Také prezentuje výsledky z části sociálního self-efficacy a obsahuje interpretaci výsledků. V diskuzi poté dále rozebírá propojení těchto výsledků s literaturou a zahrnuje možné limity práce.

Klíčová slova: Sociální self-concept, Aspergerův syndrom, adolescence, dívky, přátelství, vědomí vlastní účinnosti

ABSTRACT

This bachelor thesis qualitatively analyzes interviews of young girls and their carers on the topic of relationships with friends and social self-concept. Apart from the concept of friendship, the aim of the thesis is to clarify the image of the interviewed girls' social self-concept, i.e. how they perceive their own effectiveness in establishing friendships, which is then related to how their carers think that the girls could handle such social situations.

The theoretical part of the thesis defines the issue of Asperger's syndrome, social self-concept, focusing specifically on the main concept of the whole thesis, as well as Albert Bandura's concept of self-efficacy. The thesis then focuses on Jenniffer Connolly's concept of social self-efficacy and last but not least, it deals with the concept of friendship.

The empirical part first defines the general research problem and includes the research question. It deals with method, data collection and with how they are processed. It then specifically defines the method of grounded theory. The empirical part also presents the results of the social self-efficacy section and contains the interpretation of the results. The discussion then further analyses the connections of these results with literature and includes possible limits of the theses.

Klíčová slova: Social self-concept, Asperger syndrome, adolescence, friendship, self-efficacy, girls

Obsah

A. Úvod.....	8
B. Teoretická část.....	9
1. Aspergerův syndrom	9
1.1. Vývoj pojetí Aspergerova syndromu v kontextu PAS	9
1.2. Aktuální vymezení AS	10
1.2.1. MKN-10.....	10
1.2.2. DSM	11
1.3. Diagnostika jedinců s AS.....	12
1.4. Specifické projevy jedinců s AS	14
1.4.1. Sociální chování	14
1.4.2. Emoce	16
1.4.3. Komunikace	17
1.4.4. Další projevy	18
1.5. Aspergerův syndrom u dívek.....	18
1.5.1. Výsledky výzkumů	19
1.6. Rodina jedinců s AS	20
1.6.1. Role rodiny	20
1.6.2. Zapojení rodičů.....	21
2. Sociální sebepojetí	22
2.1. Sebepojetí v sociální rovině.....	22
2.2. Vymezení konceptu self-efficacy.....	22
2.2.1. Zdroje self – efficacy.....	23
2.2.2. Procesy, na které self-efficacy působí	24
2.3. Sociální self-efficacy	24
3. Přátelství	26
3.1. Definice přátelství	26
3.2. Vývoj přátelství.....	26
3.3. Percepce přátelství u jedinců s AS.....	27
C. Empirická část.....	29
4. Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek	29
5. Metoda výzkumu	30
5.1. Tvorba otázek a způsob zadání	30
5.1.1. Přátelství.....	31
5.1.2. Sociální self-efficacy (S – EEF).....	31
5.2. Sběr dat a průběh výzkumu.....	32
5.3. Etické ošetření.....	33
5.4. Zpracování dat.....	33
5.4.1. Metoda zakotvené teorie	33
6. Prezentace výsledků S – EEF.....	36
7. Interpretace výsledků.....	40
D. Diskuze	45
E. Závěr.....	48
F. Zdroje	49

G. Přílohy	52
Příloha č. 1: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu Gillberg a Gillberg, 1989	52
Příloha č.2: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu Szatmari, Brenner a Nagy, 1989	52
Příloha č. 3: Ukázka PowerPoint prezentace užívané při rozhovorech.....	52
Příloha č. 4: Informovaný souhlas.....	52

A. Úvod

Tématem této bakalářské práce je sociální sebepojetí u dívek s Aspergerovým syndromem.

Mojí prvotní motivací pro výběr a následné zvolení tohoto tématu, byla moje osobní zkušenost z dobrovolnického programu Pět P, ve kterém jsem třičtvrtě roku pracovala s chlapcem diagnostikovaným s Aspergerovým syndromem, což ve mně vzbudilo zájem o hlubší zkoumání této problematiky a snahu o pochopení světa těchto jedinců. V průběhu rešerše zdrojů jsem narazila na skutečnost, že většina studií, které jsem četla, je zaměřená na chlapce. Rozhodla jsem se tedy zkoumat, jak se tento syndrom projevuje u dívek a také, proč je těchto výzkumů méně. Postupně jsem svůj zájem zúžila a mým tématem se stala právě oblast sociálního sebepojetí, konkrétněji pak oblast navazování přátelských vztahů. V průběhu dalšího seznamování se s tématem jsem se rozhodla, že do svého výzkumu zařadím také pečující osoby těchto dívek a to proto, abych se ve svém zkoumání co nejvíce přiblížila realitě.

Práce je členěna na dvě hlavní části, na část teoretickou a na část empirickou. Teoretická část se pak dělí na části tři. První část je věnována vývoji pojetí Aspergerova syndromu v kontextu poruch autistického spektra, aktuálnímu vymezení, diagnostice, specifickým projevům. Dále také konkrétním projevům u dívek s Aspergerovým syndromem a rodině. Druhá část je věnovaná sociálnímu sebepojetí, kdy blíže vymezuje tento pojem a popisuje stěžejní teorii této práce, tedy koncept self-efficacy od Alberta Bandury a koncept sociálního self-efficacy od Jenniffer Connoly.

Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda, konkrétně metoda polostrukturovaného rozhovoru, která je vhodná pro hlubší porozumění dané problematice. Zpracování dat pak probíhalo metodou zakotvené teorie (grounded theory). Hlavními zdroji byla inspirace již vzniklými metodologickými nástroji s cílem prozkoumat oblast přátelských vztahů a zjistit, jak si dívky myslí, že zvládnou dané sociální situace a jak si jejich pečující osoby myslí, že je dívky zvládnou. Výsledkem této části je stanovení hlavní myšlenky celého zkoumání a následná interpretace výzkumných zjištění v rámci této myšlenky.

B. Teoretická část

1. Aspergerův syndrom

1.1. Vývoj pojetí Aspergerova syndromu v kontextu PAS

Diagnóza Poruchy autistického spektra, existuje již déle než půl století, ač lidé s autismem žili v našem světě již dávno předtím. Hippokratem by mohly být takové děti považovány za děti svaté, ve středověku by se naopak řadily mezi děti posedlé d'áblem. Pojem „autismus“ se objevil v psychiatrii už v roce 1911, kdy jej švýcarský psychiatr E. Bleuler použil v souvislosti se schizofrenií. Nelze se pak divit, že je autismus mylně spojovaný právě se schizofrenií, a i mnohými odborníky je pojímán jako označení dílčího symptomu této psychózy, tedy jako egocentrické, nerealistické, pasivní myšlení, kdy ponoření se do vlastního vnitřního světa převažuje nad světem reálným. (Thorová. 2012)

První, který si však všiml, že u určité skupiny dětí lze pozorovat podobně nepřiměřené chování byl Leo Kanner, americký psychiatr, který tyto projevy pak souhrnně označil jako časný dětský autismus. Tyto děti jsou dle něj osamělé, neschopné lásky a jsou ponořené do vlastního světa bez zájmu o svět okolní. Kannerovo pojetí vycházelo z několika případových studií. Tyto děti s inteligentním vzhledem a prázdňým pohledem se dle něj zajímají více o věci než o lidi, nereagují na volání svým jménem a vyhýbají se očnímu kontaktu. Většina dětí v jeho pojetí má také průměrné či nadprůměrné IQ. (Thorová, 2012)

V roce 1944 nezávisle na něm popsal Hans Asperger děti s podobnými projevy. Vycházel ze své disertační práce, ve které se věnoval studiu chování čtyř chlapců. „U dětí popisoval potíže v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči, vysokou míru intelektu, motorickou neobratnost a ulpívavé, omezené zájmy.“ (Thorová, 2012, s. 37) Stav chlapců vnímal jako druh poruchy osobnosti a nazval ho jako „autistická psychopatie“. (Attwood, 2005)

Leo Kanner i Hans Asperger se shodovali při svých zjištěních na aspektech specifických zálib, nízké intenzitě sociálních interakcí či selhávání v komunikačním procesu. (Attwood, 2005) „Leo Kanner popsal vážnější příznaky autismu, Hans Asperger naopak mírnější.“ (Attwood, 2005, s. 21).

Autistická psychopatie byla později nahrazena pojmem Aspergerův syndrom (dále AS). (Thorová, 2012) Jako první pak tento nový název užila ve své odborné publikaci Lorna

Wingová v roce 1981. V roce 1983 s Burgoinem a Wingem poté vymezila následující klinické aspekty Aspergerova syndromu (Attwood, 2005, s. 21):

- Nedostatek empatie;
- Jednoduchá, nepřiléhavá a jednostranná interakce;
- Omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržet si přátelství;
- Pedantsky přesná, jednotvárná řeč;
- Nedostatečná neverbální komunikace;
- Hluboký zájem o specifický jev či předměty;
- Nemotornost, nepřirozené pozice;

V 90. letech 20. století by bylo možné setkat se s názorem, že Aspergerův syndrom je druhem autismu a prostupuje všemi oblastmi života dítěte, je tedy pervazivní vývojovou poruchou. (Thorová, 2012)

1.2. Aktuální vymezení AS

1.2.1. MKN-10

Dle MKN-10, tedy Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (v originále International Classification of Diseases and Related Health Problems, zkráceně ICD) vydanou Světovou zdravotnickou organizací (WHO), je řazen i dnes Aspergerův syndrom do pervazivních vývojových poruch. MKN-10 kodifikuje Aspergerův syndrom jako F84.5 a dle Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (ÚZIS), který provedl překlad této klasifikace vymezil AS následovně:

„Porucha nejisté nozologické validity, charakterizovaná tímž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus, současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.“ (ÚZIS ČR, 2021¹)

Dle MKN-10 tedy u jedinců s AS **není opožděný vývoj řeči**. Podmínkou pro diagnostiku je, aby jedinec jednotlivá slova užíval do dvou let a do tří let se naučil používat také různé komunikační fáze. **Kognitivní vývoj**, tedy intelekt, zahrnující schopnost sebeobsluhy a

¹ dostupné z <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>

adaptace by měl také zůstat **v normě a přiměřený věku**. Zvědavost týkající se druhých je také odpovídající normě. Oblast motorického vývoje je opožděna. Běžná, ne ale pro diagnostiku nezbytná, je **pohybová neobratnost**, stejně tak se mohou vyskytovat **speciální dovednosti**. (MKN 10, 1993 in Attwood, 2005)

Odchytky v sociální interakci z hlediska její kvality, by se měly projevat nejméně dvěma body z následujících oblastí:

- a) Neschopností udržet oční kontakt;
- b) Neschopností navazovat vztahy s vrstevníky;
- c) Absencí sociálně-emocionální vzájemnosti (narušená reakce na citové projevy ostatních, nedostatečná přizpůsobivost chování v sociálním kontextu);
- d) Absencí samovolného vyhledávání přítomnosti druhých (za účelem radosti, zájmů, úspěchů- (MKN 10, 1993 in Attwood, 2005)

Dalším hlediskem dle MKN-10 je vyskytující se **neobyčejný, úzce vymezený zájem společně se stereotypními** vzorci chování, a to alespoň v jedné z následovně vymezených oblastí (MKN 10, 1993 in Attwood, 2005)

- a) Zaujetí, které je až pohlcující, opakující se a abnormální svým obsahem či intenzitou;
- b) Nutkavý zájem o rituály;
- c) Kmitání či krouživé pohyby rukou, prsty nebo celým tělem;
- d) Zájem o nefunkční části hraček

1.2.2. DSM

V Americkém diagnostickém a statistickém manuálu, (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* zkráceně *DSM*) vydaného Americkou psychiatrickou asociací (APA) je možné Aspergerův syndrom nalézt samostatně pouze v jeho starší verzi, tedy v DSM-IV. V této verzi se pak diagnostická kritéria téměř shodují s těmi v MKN-10. (Thorová, 2016) Rozdílem je, že Americká klasifikace nezmiňuje motorickou neobratnost, ale zdůrazňuje, že poruchy spojené s AS zapříčiňují z klinického hlediska značné narušení v důležitých aspektech života, tedy v oblastech jako je např. oblast sociální či pracovní. (Attwood, 2005)

Nejnovější verze DMS-V vydaná v roce 2013 pak AS nedefinuje samostatně vůbec, ale slučuje jej s pervazivními vývojovými poruchami v poruchu autistického spektra. Česká verze DSM-V pak vyšla v roce 2015 pod záštitou Psychiatrické společnosti ČLS JEP a tuto změnu vysvětluje takto: „*Příznaky těchto poruch představují spíše jedno kontinuum mírného až*

těžkého narušení v oblastech sociální komunikace a omezeného repetitivního chování/zájmu, než že by se jednalo o odlišné poruchy. Tato změna by měla zlepšit citlivost a specifitu kritérií pro diagnózu poruchy autistického spektra, aby tak bylo možné určit léčebné plány, které budou více zaměřené na zjištěná konkrétní postižení.“ (Raboch et al., 2015, předmluva (LII))

V nové DSM-V se také navíc objevuje, že jako diagnostické kritérium je i deficit v sociálně emoční-reciprocitě, který se projevuje snížením sdílení emocí, a to hlavně pak v oblasti vytváření vztahů. Také byly sloučeny poruchy řeči s recipročními interakcemi a jsou uvedené jako zvláštnosti v sensorickém vnímání. (Raboch et al., 2015)

Aspergerův syndrom je dnes vymezen jako samostatná jednotka pouze v tomto evropském diagnostickém systému. (Thorová, 2016) V nové MKN – 11, která doposud nevyšla oficiálně, ale měla by platit od 1.1. 2022, tato kategorie již také vymezena zvlášť není.² (*International Classification of Diseases 11th Revision, in revision*)

Tato práce se nejvíce svým pojetím přiklání k nové MKN, a to tedy v tom smyslu, že Aspergerův syndrom je pojímán jako součást Poruch autistického spektra, a proto se v práci objevuje jak pojem autismus tak Aspergerův syndrom.

1.3. Diagnostika jedinců s AS

Ideální model diagnostiky poruch autistického spektra by měl obsahovat tři fáze. První fáze je označena „**fází podezření**“, je to moment, kdy je rodič znepokojený s vývojem dítěte. V této fázi se většinou rodič obrací na pediatra, který využije screeningového testu, itineráře typických projevů vybraného vzhledem k věku jedince a diagnostická kritéria a dle toho vysloví podezření. (Thorová, 2016) S příznaky AS není mnoho lidí obeznámeno, jen tedy málokoho napadne, že by se dítě s příznačnými problémy mělo dostavit na specializované pracoviště. (Atwood, 2005)

Příkladem metody užívané v ČR při ranné diagnostice je dotazník **M-CHAT-R/F** (*Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised*), což je poslední verze screeningové metody CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*). Tento dotazník je určený pro rodiče dětí mezi 16. a 30. měsícem a obsahuje 20 otázek a užívá se v případě, že má rodič nějaké podezření v prohlídkách u pediatra prováděných od 18. do 24. měsíce. (Thorová, 2016) Ne ale u všech

² dostupné z <https://icd.who.int/en>

děti, které získají v dotazníku vysoké scóre musí být určena diagnóza PAS. Toto vysoké scóre znamená, že v odpovědích objevilo 8 a více abnormních odpovědí. (Robins et al., 2009).

Příkladem screeningové metody, která se užívá pro rozpoznání příznaků AS u dětí mladšího školního věku je **A.S.A.S.** (*The Australian Scale for Asperger's syndrome*). Dotazník, který zjišťuje chování a další projevy, které by mohly směřovat k diagnóze AS. (Attwood, 2005) Jednotlivé položky jsou hodnoceny na škále 0-6, kdy 0 znamená, že se daný projev objevuje zřídka a 6, že se objevuje často. V případě, že by dítě skórovalo ve většině položek v rozmezí 2–6, může vzniknout silné podezření, které je důvodem pro doporučení dítěte k dalšímu vyšetření. (Garnett & Attwood, 1998)

Metoda, která se užívá u jedinců s AS v adolescenci a dospělém věku, je Kvocient autistického spektra, test **AQ**. Obsahuje 50 položek. Na jednotlivá tvrzení jedinec odpovídá ANO/NE, následně svoje odpovědi vepisuje do tabulky, ve které získává buď bod za odpověď kladnou či zápornou. (Baron-Cohen et al., 2001)

Druhou fází je „**fáze diagnostická**“, která již vyžaduje odbornou znalost a zkušenost v klinické oblasti. Zpravidla toto vyšetření provádí dětský klinický psycholog či psychiatr, ale nejvhodnější je práce několika odborníků se zapojením např. i speciálního pedagoga. (Thorová, 2016) Vyšetření obvykle trvá přes hodinu a odborník posuzuje faktory sociální, jazykové, kognitivní a pohybové. Zlatým standardem při vyšetření je u nás využití ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule*) a ADI-R (*Autism Diagnostic Interview-Revised*).

Cílem je získat celkový obraz o dítěti, takže pozornost je směřovaná k výpovědím učitelů a dalších odborníků majících dítě v péči. Dítě odpovídá na otázky např. ohledně kvality vztahu s druhými, jaké má kamarády a mívá za úkol popis emocí, které vidí na fotografii. Na konci této fáze by mělo dojít na základně všech eventualit ke stanovení diagnózy. (Attwood, 2005)

V poslední fázi, „**fázi postdiagnostické**“, se rodiče snaží orientovat v problematice, čtou knížky o AS, zapojují se do skupin a mají také nárok požádat o kontrolní vyšetření na jiných pracovištích. (Thorová, 2016)

Důležité je v této souvislosti také zmínit, že Aspergerův syndrom není nemoc. Je to odlišný způsob myšlení, který vychází z odlišné neurofyziologické konfigurace. Není možné jedince „vyléčit“ nebo vzdělat běžnými postupy, ale je možné s ním pracovat v rámci speciální péče. Uplatňuje se obzvláště metoda strukturovaného učení, nácviku funkční komunikace a také behaviorální terapie. (Radková & Hořejší, 2018)

Bohužel je ale pomoc rodičů v ČR docela problematická. Oproti jiným zemím se jedná spíše o pomoc ve sféře státního zdravotnictví. Kapacita diagnostických pracovišť není dostačující, a tedy čekací doba může být až několik měsíců, stejně tak je nedostačující i kapacita odborníků, kteří by bylo schopni s těmito jedinci odborně pracovat. (Radková & Hořejší, 2018)

1.4. Specifické projevy jedinců s AS

„Projevy sociální dyslexie, jak někdy bývá Aspergerův syndrom nazýván, mají mnoho forem. Jedná se o velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy. Je obtížné odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost spojenou s například s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti.“ (Thorová, 2016, s. 188)

Než uvedu jednotlivé specifické oblasti vztahující se k tématu mé práce, ráda bych vymezila rozdělení Aspergerova syndromu dle míry schopnosti se přizpůsobit nárokům běžného světa. Stejně jako u jedinců s autismem, i AS můžeme rozdělit na **nízko funkční a vysoko funkční**. (Thorová, 2016)

U projevů nízko funkčního AS by se jednalo o chování problémové, ke kterému se řadí např. negativismus, nepřiměřená emoční reaktivita obtížnost výchovného usměrnění jedince nebo nutnost dodržování rituálů nejen od sebe ale i od ostatních. Patřila by sem také agresivita, sociální izolovanost nebo odmítání kontaktu s druhými, a tedy emoční chlad, či odstup. Zároveň by se sem řadili jedinci spíše s podprůměrnými intelektovými schopnostmi. (Thorová, 2016)

Typickými projevy vysokofunkčního AS je např. sociální naivita, pasivita, mírná emoční reaktivita. Intelektové schopnosti jsou průměrné či nadprůměrné, specifické zájmy je možno přerušit, což zaručuje těmto jedincům lepší prognózu do budoucnosti. (Thorová, 2016)

Otázkou je, zda je toto rozdělení v praxi uplatnitelné. Jistě se dá určitý rozdíl mezi jedinci pozorovat, ale je třeba k nim přistupovat individuálně. Alvares et al. (2019) podotýkají, že „vysoce fungující autismus“ je nepřesným klinickým deskriptorem a mělo by se od něj ve výzkumu i klinické praxi upustit.

1.4.1. Sociální chování

Carina a Christopher Gillbergovi vymezili v roce 1989 šest diagnostických kritérií Aspergerova syndromu. Dvě z těchto kritérií se týkají oblasti sociálního chování, tudíž bych je v této části ráda uvedla. Všechny kritéria od Gillbergových uvádím v příloze (viz příloha č. 1). Aby bylo splněno toto kritérium narušeného sociálního chování, měl by jedinec splňovat alespoň dvě položky z následujících (Gillberg and Gillberg, 1989 in Attwood, 2005):

- a) Neschopnost interagovat s vrstevníky;
- b) Zájem o kontaktování se s vrstevníky je nízký;
- c) Interpretace sociálních podnětů není odpovídající;
- d) Chování je citově i sociálně nepřiměřené

Gillbergovi také zmiňují oblast neverbální komunikace. Jedinec by měl vykazovat alespoň jeden příznak z těchto položek (Gillberg and Gillberg, 1989 in Attwood, 2005):

- a) Schopnost užívat gesta je omezená;
- b) Řeč těla je ne zcela jasná, případně nemotorná;
- c) Výraz tváře má malou výpovědní hodnotu;
- d) Užívání nevhodných výrazů;
- e) Pohled je zvláštní a strnulý

Diagnostickými kritérii AS se zabýval také Peter Szatmari s kolegy, kteří se zaměřili na další aspekty sociálního chování. V kategorii „osamocenosť“, ze které by měl jedinec splňovat alespoň dva ze čtyř příznaků, uvádějí např. **absenci blízkých kamarádů, vyhýbání se druhým, není zjevný zájem o navázání přátelství** a vyhraněné samotářství. V kategorii „narušeného sociálního chování“, ze kterého by měl být splněn alespoň jeden příznak zdůrazňují např. jednání s druhými s jediným cílem, a to dosažení vlastních záměrů také zmiňují **emoční odtaziťnosť** a **jednosměrnosť reakci** směrem k druhým. (Szatmari et al., 1989 in Attwood, 2005) Celé znění jejich kritérií uvádím opět do příloh. (viz příloha č. 2)

Jedinec tedy může působit, že si vystačí úplně sám. Nezajímá ho, co dělají druzí, a pokud se někdo snaží zajímat o to, co dělá on, může se vyskytovat až agrese za cílem uchránění si vlastní hry. Pokud se však do skupiny zapojí, objevuje se tendence druhé usměrňovat a případně jim říkat, co mají dělat. Bývají také odolní vůči tlakům vrstevnických skupin. Nezajímají je nejnovější módní trendy a nebývají moc zvaní na oslavy. U starších jedinců se objevuje uvědomění toho, že jsou od druhých vzdáleni, a ač mají opravdový zájem o kontakt s druhými, ti je většinou odmítají. (Attwood, 2005)³

Typické pro chování jedinců s AS v kolektivu bývá také zmiňování poznámek, které jsou pravdivé, ale v dané situaci jsou naprosto nevhodné. „Například dospívající s Aspergerovým

³ Podrobněji se konceptu přátelství u jedinců s AS věnuje celá třetí kapitola 3. Přátelství.

syndromem náhle uprostřed konverzace utne tok hovoru a bezostyšně a hlasitě prohlásí, že ten druhý má křivé zuby.“ (Attwood, 2005 s. 37)

Jedinec také od druhých vyžaduje dodržování pravidel, což může skýtat také mnohé nepříjemné situace. Příkladem může být situace ve školní třídě, kdy paní učitelka zrovna nedává pozor, jedno dítě zazlobí a v momentě, kdy se paní učitelka zeptá, kdo byl ten, kdo zazlobil, jedinec s AS bývá tím, kdo řekne onu pravdu, určí, kdo byl ten, kdo zlobil a ve třídním kolektivu může být obviněn ze zrady. (Attwood, 2005)

Sami jedinci ale mívají pocit, že v různých sociálních situacích selhávají. Mohou působit odtažitě a povýšeně, ale sami trpí pocity nejistoty, nepochopení a nedocenění a důsledkem bývá jejich sociální vydělení. (Radková & Hořejší, 2018)

Velmi důležité u těchto jedinců jsou právě skupinové nácviky sociálních dovedností, které jim poskytují prostor učit se novým věcem, a hlavně nacvičit si jednodušší i složitější sociální dovednosti. Mezi takové techniky můžeme řadit např. přehrávání dřívějších situací, ve kterých se jedinec nedokázal zachovat přiměřeně, kdy špatně pochopil vnímané signály. Při takovém nácviku vedoucí skupiny přehraje chování, které bylo nepřiměřené a nechá ostatní, aby určili, co bylo špatně. Postupně takto docílí redukce nežádoucího chování. Je možné pro tyto účely také využít videonahrávek. (Attwood, 2005)

V této souvislosti bych ráda zmínila, že na katedře psychologie Univerzity Karlovy Pedagogické fakulty vzniká projekt, který se zabývá cíleným rozvojem sociálních dovedností pro děti s poruchami autistického spektra, jehož cílem je vývoj a pilotáž interaktivních animací cílených na rozvoj sociálních dovedností a sociálního porozumění pro děti s poruchami autistického spektra a ověření efektivity těchto animací v praxi. (Tetourová et al., 2020) Neformální test pro analyzování sociálních situací vytvořila také např. Margaret Deweyová. (Dewey, 1991)

1.4.2. Emoce

Z předešlých kritérií by se mohlo zdát, že v případě Aspergerova syndromu by se dalo hovořit o neschopnosti vcítit se do druhých. Pravdou je, že problémem je nejenom rozpoznávání emocí druhých, ale také vlastní vyjádření emocí jedinců s AS bývá velmi neobvyklé. Většinou jsou emoce pouze hrubě naznačeny, než že by byly vyjádřeny přesně. Při rozhovoru s druhým člověkem je pro ně typické užívání odborných termínů, ale vynechávání popisu a líčení

vlastních emocí a prožitků. (Attwood, 2005) Také např. v četbě hledají spíše informace než emoce, bývají proto nadšenými čtenáři. (Radkovová & Hořejší, 2018)

Otázka empatie není ale tak úplně jednoznačná. Tito jedinci mívají problém své pocity pojmenovat, označit a také mají problém na emoce druhých reagovat, což může působit tak, že je vlastně emoce druhých nezajímají a jsou tedy neempatičtí. (Vozková in Pelcová & Květoňová, 2021)

Vzhledem k tomu, že jedinci s AS mohou mít problém najít to správné slovo, aby svou emoci označili, osvědčuje se použít nějakou škálu, bodovou stupnici, na které se uvede seznam slov, které jsou s emoci běžně spojovány a jedinec pak s touto stupnicí může pracovat tak, že své pocity vyjádří právě skrze tuto stupnici. Hodnoty na této stupnici nemusí mít jen podobu slov, ale mohou mít i podobu čísel. Tento způsob také umožňuje pracovat s tím, aby jedinec rozpoznal intenzitu oněch emocí. (Attwood, 2005)

1.4.3. Komunikace

Jak jsem uvedla v kapitole „Aktuální pojetí AS“, MKN-10 i DSM-IV zmiňuje, že vývoj řeči u jedinců s AS opožděn není. Gillbergovi ve svých diagnostických kritériích z roku 1989 zmiňují, že řečový vývoj opožděn je. Thorová (2016) se přiklání spíše k názoru, že kritérium opožděného vývoje řeči se s diagnózou Aspergerova syndromu nevyklučuje. Jedinci mohou mít opožděný vývoj řeči, ale nemusí. Není tedy podle ní zcela možné určit hranice mezi AS a autismem, což také zmiňuje jako důvod pro zrušení diagnózy Aspergerova syndromu v DSM-V.

Radkovová, I., & Hořejší (2018) ve své knize, která popisuje život dívky s Aspergerovým syndromem uvádí v této souvislosti její výpověď: „Komunikace nikdy nedosáhne úrovně „normálních lidí. Obtíže budou celoživotní.“ (Radkovová & Hořejší, 2018, s. 109)

Nápadnost projevu je u jedinců s AS pozorovatelná. „Například přijde k nějakému cizímu člověku v obchodě a vyhrkne na něj: „Máte cylindrickou sekačku?“ Na odpověď ani nečeká, začne mu líčit své přímo encyklopedické znalosti o přístrojích používaných na zahradě.“ (Attwood, 2005, s. 68) Může být pozorován určitý scénář průběhu konverzace. Typické je zahájení hovoru něčím, co neodpovídá dané situaci. Dále následuje to, co je třeba z pohledu jedince s AS vyjádřit, a to bez ohledu na reakci druhého nebo adekvátnost kontextu. Monolog je poté ukončen. Obvyklý je nezájem o druhého.

Může se zdát, že druhého ani nevnímá, nebo že neví, jak s případnými informacemi od druhého naložit. „Rovněž je pro ně typické, že o sobě mluví ve třetí osobě, (nikoliv tedy „já jsem“, nýbrž

„Adam je“). Také přemýšlejí nahlas, a to i v situacích, kdy od nich ostatní očekávají, že budou přemýšlet potichu.“ (Attwood, 2005)

Objevují se také problémy při interpretaci neverbálních signálů. „Chybí jim schopnost interpretovat všechny signály nutné k jejich správnému „přečtení“ – tj. rozluštit symboly v řeči, gestech, mimice či postojích těla, rozšifrovat různé narážky, jinotaje, emocionální reakce všech zúčastněných.“ (Radková & Hořejší, 2018, s. 11) Tato část komunikace je pro tyto jedince velmi náročná, což může mít za následek to, že pak nedokážou včas či správně vycítit a pochopit danou situaci a zasadit si jednání lidí do určitého kontextu. Volí tedy např. neadekvátní slova, tón hlasu a způsob reakce. Nemívají naopak problém se slovní zásobou. (Radková & Hořejší, 2018)

Objevuje se také problém s tím, že nejsou schopni přesunout pozornost tam, kam situace žádá. Téma konverzace již není aktuální, ale oni cítí jistou potřebu, aby byly vyřčené informace ještě zpřesněny a doladěny. Je pak pro ně těžké přijímat signály další. Může v této situaci také dojít k tomu, že se podněty navrší a spustí to nepřiměřenou reakci. Tato hypersenzitivita na různé smyslové podněty může být problematická obzvláště v situacích, kdy je přítomno mnoho lidí najednou (Radková & Hořejší, 2018).

1.4.4. Další projevy

Mezi další projevy AS patří **rituály, rutinní činnost a prohloubený specifický zájem.**

„Rozdíl mezi běžným zájmem a specifickými projevy v chování dítěte s Aspergerovým syndromem týkajícími se jeho aktivit spočívá v tom, že chtějí mít koníček jen samy pro sebe, je typický pouze pro jejich osobu a udává tón jejich volnému času i komunikaci s ostatními.“ (Attwood, 2005, s. 91) Důvodem tohoto vyhraněného zájmu, by mohla být např. snaha o podnícení konverzace. Fakt, že jedinci neovládají úplně umění konverzace, byl již v této práci zmíněn, důsledkem toho může být, že se tito jedinci mohou v konverzaci cítit nejistí a pak je pro ně tedy nejlepší, když se konverzace týká něčeho, čemu rozumí a nebude tak zaostávat, ale bude se umět lépe vyjadřovat. (Attwood, 2005).

1.5. Aspergerův syndrom u dívek

Počet osob s AS se ČR odhaduje na cca deset tisíc s poměrem 5:1 chlapců k dívkám. (Radková & Hořejší, 2018) Důvodů, proč je chlapců s AS diagnostikovaných poměrně více, než dívek Attwood (2005) zmiňuje několik. Hlavním z nich se dle jeho praxe jeví, že dívky jsou obecně sociálně obratnější. Dokážou se snadněji zapojit do sociálního dění, a to zvláště

tak, že jsou schopné napodobit jednání druhých. I tak nemůžeme hovořit o tom, že by jejich chování bylo přirozené nebo správně načasované.

Dívky oproti chlapcům bývají považované spíše za nezralé, chlapci mívají sklon k agresi, neposlušnosti a bývají označeni jako „divní“. Dívky se oproti nim projevují spíše nenápadně, nezlobí a nevyrušují. Jejich záliby také nejsou většinou až tolik výrazné a intenzivní (Attwood, 2005).

Klíčové u dospívajících dívek je, že se mění jejich pojetí přátelství oproti dívkám intaktním, které místo společné hry se objevují sdílení prožitků a přichází období prvních lásek. U dívek s AS tomu ale tak nebývá. Naopak zůstávají ve svém fantazijním světě a ač dokážou udržovat vztah s druhými na úrovni povídání, mívají problémy s kamarádkami i potencionálními partnery. Tento problém ale vnímají a vyloučené být nechtějí, a tak nasazují určité masky – usmívají se, aby zapadly, ale pocítují strach a úzkost. (Attwood, 2005) „Dívky nadevše touží po tom, aby mohly být s druhými, chtějí se jim zavděčit, ale pocity si musejí nechat samy pro sebe.“ (Attwood, 2005, s. 151)

1.5.1. Výsledky výzkumů

Problematice „maskingu“ se věnuje studie z roku 2017. Cook a kol. (2017) zmiňují, že mnoho rodičů dívek s AS tzv. „masking“, tedy že jejich dcery dokážou úspěšně skrýt své autistické vlastnosti, pozoruje, a že ho pojmají jako pozitivní aspekt, který dívkám umožňuje, aby zapadly. Autoři studie ale poukazují na to, že tohle může mít velmi negativní důsledky. Jedním z nich je právě pozdní diagnostika nebo chybná diagnostika, a tedy neposkytnutí včasné intervence, která souvisí s lepšími dlouhodobějšími prognózami, o které tímto dívky mohou přijít.

Skrytí a přizpůsobení se ostatním také ale nemusí znamenat, že dívky takto předejdou osamělosti. Dívky totiž rozpoznají, když se k nim ostatní dívky nechovají fěr, pomlouvají je nebo s nimi „hrají hry“. Důležitý poznatek ale je, že ony „tyto hry“ hrát nechtějí, což může mít za následek sociální distanc a pocity osamělosti. (Yang & Baillargeon, 2013)

Stewartová (2012) se zabývala vnímáním dívek s AS a jejich matek. Zdůrazňuje, že pocity „jinakosti“ u dívek mohou vyústit i v agresi vůči vlastní rodině. Zdůrazňuje, že tyto dívky potřebují „svůj vlastní pokoj“ a klid, ticho a „oddechový čas“, aby se měly čas na zotavení se z pro ně náročného sociálního kontaktu s vrstevníky a mohly být doma „samy sebou“.

1.6. Rodina jedinců s AS

1.6.1. Role rodiny

„Rodina je z hlediska rozvoje dětské osobnosti nejvýznamnější sociální skupinou.“ (str. 45) Pečující osoba, obvykle matka a v pozdějších letech i celá rodina, je pro dítě zdrojem bezpečí a jistoty a poskytuje informace o okolním světě, na jejichž základě si pak dítě vytváří vlastní sebepojetí. Rodina jedince stimuluje, rozvíjí a je zdrojem určitého hodnotového systému, který dítě přejímá. To, jak je rodina uspořádaná a jakou roli pak dítě v tomto systému zaujímá, ovlivňuje jeho schopnost adaptovat se na sociální prostředí. (Vágnerová, 2004)

Vztah rodiny a dítěte sebou přináší také očekávání ohledně budoucnosti dítěte ze strany rodičů. Sdělení diagnózy tedy může být zhroucením těchto představ a může vyvolat nejrůznější reakce. (Thorová, 2016)

Stewartová (2012) v této souvislosti zmiňuje, že matky dívek s AS v jejím výzkumu popisovaly právě onu velkou obavu z budoucnosti jejich dcery. Často také zmiňovaly, že měly určitou představu toho, co by chtěly, aby dívka splňovala, která ale nebyla naplněna.

Thorová (2016) rozdělila toto období, kdy se rodiče postupně snaží s touto skutečností vyrovnat na 5 období. Prvním z nich je „**období sdělení diagnózy, šok**“, které je specifické návalem emocí. Myšlení rodičů může být zahlceno otázkami jako, co tato porucha vůbec znamená a zda bude jedinec schopen fungovat ve společnosti. V této fázi by mělo být terapeutem sděleno, že ač se mohou v tomto případě snižovat vyhlídky na např. samostatné bydlení, tak nejsou vyloučeny.

V druhé fázi nastupují **obranné mechanismy**. Thorová (2016) zmiňuje *popření*, kdy rodina sdělené fakta popírá, odkládá vyšetření a o problému se nehovoří. Příčinu můžeme hledat v nejednoznačnosti výsledků diagnostiky a nepřehledností specializovaných pracovišť v ČR. Důsledkem může být prodlužování této fáze. Dalším typem může být vytěsnění, tedy *bagatelizování problému*, či *víru v zázrak* neboli kompenzace, při které mohou rodiče hledat řešení v nejrůznějších alternativních způsobech léčby.

Třetí fázi je období „**depressivní v přijímání diagnózy**“, ve kterém převažují negativní emoce, pocity viny a např. i vztek na ostatní, na sebe nebo i dítě. Po jejím odeznění nastupuje „**kompenzované období**“, kdy se výrazně zlepšuje pojetí situace a přechází do „**období životní rovnováhy, přebudování hodnot**“, kdy je dítě přijímáno takové, jaké je.

Důležitým aspektem je také sourozenecká problematika. Thorová (2016) zdůrazňuje, že je třeba sourozence informovat o problému, otevřeně komunikovat, stanovit hranice všem dětem, neopomíjet zdravé sourozence, zaměřit se na nácvik reakcí a v neposlední řadě neočekávat, že by měl zdravý sourozenec pečovat o handicapovaného.

1.6.2. Zapojení rodičů

Vývoj přístupu k dětem s autismem, tedy zajištění speciální péče, vzdělání a plnohodnotné přijetí, trval několik desetiletí. Děti s autismem byly zpočátku vychovávány v ústavech, či trávily celá léta v psychiatrických klinikách. Štěstí měly ty, které žily v rodinách. První organizace nesoucí název *The National Society for Autistic Children* sdružující děti s autismem vznikla v roce 1962 ve Velké Británii. Později vznikla v USA stejnojmenná organizace, která sdružovala odborníky sponzorované rodiči dětí s autismem. Po změně názvu na *Autisms Society of America* se zde odborníci zabývali také výzkumem v dané oblasti. (Thorová, 2016)

V roce 1967 vzniká *The Autism Research Institute* (ARI) pod vedením psychologa Bernarda Rimlanda, který autismus pojímá jako multihandicap, který je důsledkem poruchy CNS spojený s neschopností symbolizovat. ARI vydává čtvrtletník *Autism research Review International*, ve kterém vycházejí nejnovější výzkumy z této oblasti. (Thorová, 2016)

První státní program na pomoc dětí s autismem tzv. TEACCH vznikl v sedmdesátých letech v Severní Karolíně. Díky tomuto programu je v této problematice možné získat komplexní služby jako diagnostika, vzdělávání, výchova. Dnes po celém světě existuje již řada rodičovských organizací. V ČR by mohly být jmenovány organizace jako je např. APLA, Dětský klíč nebo NAUTIS, který je od roku 2011 členem organizace Autism Europe, jež se zabývá sdružováním několika desítek asociací a péčí o jedince s autismem. (Thorová, 2016)

2. Sociální sebepojetí

Záměrem mojí práce je zmapovat oblast sociálního sebepojetí u dívek s AS. V této kapitole se proto budu věnovat vysvětlení sebepojetí v rovině sociální, vymezím stěžejní koncept celé práce tedy self-efficacy od Alberta Bandury a konkrétněji pak i oblast sociálního self-efficacy.

2.1. Sebepojetí v sociální rovině

Sebepojetí, nejčastěji používaný termín v oblasti “psychologie já“, neboli self-concept, ten zahrnuje kognitivní (poznávací) obsah a strukturu sebereflexe. (Slaměnik, 2011) Je to představa o sobě – v podstatě tento koncept popisuje, jak jedinec sám sebe vidí. Jeho součástí je pak i sebedůvěra, tedy kladný postoj k sobě, ke svým možnostem a výkonnosti, který můžeme posilovat nebo naopak snižovat v závislosti na tom, jak obtížné jsou pro nás úkoly, které nám jsou zadávány. (Hartl & Hartlová 2000, s. 462)

Helus (2018) pak zmiňuje, že sebepojetí se projevuje jako *sebezpoznávání*, snahu se v sobě orientovat, *sebehodnocení*, tedy, jak se teď hodnotím v kontrastu druhými, s minulými výkony či v kontrastu s jistým ideálem, *sebecit* ve smyslu citového prožívání (např. sebeláska, sebenenávisť) a *seberealizace* jako konkrétní jednání ve vztahu k ostatním složkám. Vyčleňuje 5 základních částí sebepojetí, které mohou být různě důležité pro každého z nás a dohromady tvoří celkový obraz jedince. Patří sem sebepojetí *tělesné, psychické kvality, sociální vztahy*, dále *majetková* a *morální* oblast. (Helus, 2018) Sebepojetí sociální pak zahrnuje oblast mezilidských vztahů, sociálního postavení a společenské závažnosti, kdy zdůrazňuje, že patřit do určité skupiny nabývá pro člověka velkého významu. (Helus, 2011)

2.2. Vymezení konceptu self-efficacy

Self efficacy, pojem, který představil Albert Bandura v roce 1977, nemá úplně jednoznačný překlad. Sám autor ho užívá v různých obměnách jako např. *percieved efficacy*„, tedy „vnímaná účinnost“ nebo např. *efficacy beliefs*, které bychom přeložili spíše jako „přesvědčení o účinnosti“. (Bandura, 1997) Také u českých autorů se můžeme potkat s různými překlady jako je např. *vnímané uplatnění* (Slaměnik, 2011) nebo *vnímaná osobní účinnost*, (Hoskocová, 2006) význam je však stejný.

Albert Bandura definuje self-efficacy jako přesvědčení lidí o jejich vlastních schopnostech, které jsou nutné k dosažení určitého výkonu. Klíčová je pak víra v to, že tyto schopnosti, které

máme, dokážeme použít adekvátně v dané situaci. Self-efficacy tedy znamená přesvědčení o tom, co si myslíme, že s danými schopnostmi zvládneme vykonat. (Bandura, 1997)

Bandura (1997) také zmiňuje nejednotnost konceptu self-efficacy a tvrdí, že se jedná spíše o skupinu přesvědčení. Také tvrdí, že tato přesvědčení jsou spojena s různými oblastmi lidského fungování, mezi kterými mohou být rozdíly. Tedy, že jedinec může mít vysokou self-efficacy v jedné oblasti, ale v jiné ji může mít nízkou. V této souvislosti mluví o tzv. obecné self-efficacy (*General self-efficacy*), kterou považuje za méně důležitou, oproti výsledkům self-efficacy v jednotlivých oblastech.

2.2.1. Zdroje self – efficacy

Bandura vyčleňuje 4 hlavní zdroje self – efficacy. Prvním z nich je osobní, **vlastní zkušenost** s daným úkolem. Je tedy důležité, aby si jedinec tuto zkušenost sám zažil a pokusil se překonat překážky s úkolem spojené. V případě, že se mu to podaří, posiluje to self-efficacy a v opačném případě, tedy, že se mu daný úkol plnit nedaří, se může snížit. Nejsilnější je pak v této souvislosti tzv. *mastery experience* (Bandura, 1994)

Druhým je **zkušenost**, která je **zprostředkovaná** a znamená, že pokud jedinec vidí někoho dalšího, kterého považuje za sobě podobného, že úkol zvládl, jeho přesvědčení, že on daný úkol zvládne také, se zvyšuje. Jako klíčovou zmiňuje také podobnost s daným jedincem, tedy že nejvíce posiluje self-efficacy pokud vidíme, úspěch někoho, koho považujeme za nám více podobného. (Bandura 1994)

Jako předposlední zdroj je uváděno **sociální přesvědčování**, které znamená, že nás druzí, kteří jsou pro nás významní, ujišťují, že dané aktivity, úkoly zvládneme. To může také zvýšit pravděpodobnost, že zvýšíme naše úsilí a budeme se snažit více. (Bandura, 1994)

Posledním zdrojem, který Bandura (1994) popisuje, jsou naše **vlastní somatické a emoční stavy**, a to ve chvíli, kdy si tyto stavy interpretujeme. Je tedy klíčové, jak vnímáme vlastní prožitky a jak si je vysvětlujeme, zda pro nás znamenají povzbuzení nebo naopak vyčerpání.

Pro rozvoj self-efficacy v některých oblastech má zásadní význam rodina a zkušenosti, které v ní děti získávají. V případě, že rodiče umožňují svým dětem dostatečně zažívat zkušenosti se zvládáním daného úkolu, a budou jim pomáhat a podporovat je, bude jejich self-efficacy vyšší. (Schunk a Pajares, 2002)

2.2.2. Procesy, na které self-efficacy působí

Bandura (1994) popisuje 4 hlavní psychologické procesy, skrze něž self-efficacy ovlivňuje to, jak budou lidé fungovat. Při **kognitivních** procesech má nejdůležitější vliv na to, jak se jedinec soustředí. V případě, že si v dané situaci nevěří, může dojít k tomu, že soustředění na ony nedostatky bude mít negativní dopad na analytické myšlení a výkonnost, která tím pádem klesá.

Důležitá je také oblast **motivační**. Self-efficacy pak má vliv na stanovování cílů, na to, jak moc se budu danému úkolu věnovat a také na to, jaký čas věnujeme tomu, abychom daný úkol zvládli. **Afektivní** procesy hrají také svoji roli. Jak už bylo naznačeno, tak např. pokud budeme pociťovat v průběhu plnění úkolu úzkost, bude to mít negativní vliv na výsledek. Self-efficacy také ovlivňuje výběr aktivit, do kterých se jedinec zapojí a jaké prostředí si kolem sebe vytváří neboli tzv. **selektivitu**. (Bandura, 1994)

2.3. Sociální self-efficacy

Jennifer Connolly, která z Bandurova pojetí self-efficacy a teorie sociálního učení vychází, ve své studii z roku 1989 zkoumá sociální self-efficacy v souvislosti se sebepojetím, sociálním přizpůsobením a mentálním zdravím. Svoji pozornost směřuje na adolescentní jedince, konkrétně ve své studii pracuje s dvěma vzorky – jedním z nich je skupina vysokoškolských studentů a druhým z nich pak skupina emočně narušených adolescentů.

Studie sociální self-efficacy pojímá jako osobní očekávání jednotlivce, že zvládne konkrétní sociální úkoly, které přispívají k úspěchu v sociálních vztazích. Studie podporuje konceptualizaci tohoto konstruktů, jako odlišného od sebepojetí a potvrzuje, že přispívá k sociálnímu přizpůsobení a duševnímu zdraví. (Connolly, 1989)

Na druhou stranu výsledky studie však naznačují, že i když je self-efficacy odlišnou dimenzí, není izolována od ostatních aspektů sebepojetí a přispívá k celkovému hodnocení sebe sama. (Connolly, 1989) Vztah mezi sebepojetím a self-efficacy by tedy mohl být takový, že sebepojetí je konstruktem mnohem širším (viz kapitola 2.1. sebepojetí v sociální rovině), který zahrnuje mnoho částí, zatímco koncept self-efficacy je zaměřen pouze na zvládání určitých situací, v určité oblasti.

Jennifer Connolly pro potřeby svého výzkumu vyvinula nástroj pro měření self-efficacy v sociálních situacích. *Social self-efficacy scale*, která obsahuje 25 položek. Je složena ze sociálních událostí, které jsou pro skupinu adolescentů problematické. Tyto události zahrnují

události vztahujících se k sociální asertivitě, vystupování na veřejnosti, účast v sociálních skupinách, další se věnují aspektům přátelství a mezilidské intimity a také zohledňují schopnost nabízet a zároveň umět přijímat pomoc. (Conolly, 1989)

Longitudinální studie z roku 1995, která se věnovala roli rodiny a vrstevníků ve spojitosti se sociální podporou a sociální self-efficacy a depresí, pracuje s pojmem self-efficacy jakožto individuálně vnímanou schopností ovlivnit životní události a sociální kondici. (Mcfarlane et al., 1995). Social self-efficacy (SEE) definuje jako očekávání úspěchu v různých sociálních úkolech, které přispívá k úspěchu v sociálních vztazích. (Mcfarlane et al., 1995). Tato definice se shoduje s přechozí definicí sociálního self-efficacy a bude s ní v mé práci takto dále pracováno.

3. Přátelství

3.1. Definice přátelství

Přátelství můžeme vymezit jako: „*trvalý vztah založený především na pozitivních emocích a důvěře.*“ (Hartl & Hartlová 2000, s. 462)

Slaměník přátelství pojímá jako: „*těsný vztah, který může vznikat mezi stejným i opačným pohlavím, má asexuální charakter a vzájemná závislost krystalizuje na základě sympatie přecházející ve vztah mít rád a přinášející potěšení ze společných aktivit.*“ (Slaměník 2011, s. 106) Zakládá se na společně stráveném čase a nástrojem může být i hmotná složka, která prožívání tohoto času umocňuje. „*U jedinců žijících osamoceně plní přátelské vazby potřebu intimity, porozumění, opory, pomoci.*“ (Slaměník 2011, s. 106)

Dle Vágnerové (2005) se potřeba a touha po přátelském, důvěrném vztahu objevuje okolo 11. až 12. roku. Tento vztah je důležitý pro sebepoznání a je zdrojem opory a porozumění. „*Přátelství je hlubším recipročním vztahem, který je charakteristický vzájemností a intimitou (zahrnující důvěru, potřebu blízkosti a sdílení prožitků).*“ (Vágnerová 2005, s. 379)

3.2. Vývoj přátelství

Pohled a pojetí přátelství se v průběhu dětství a dospívání vyvíjí. Sue Roffeyová s kolegy (1994) rozdělila tento vývoj na 4 období. V prvním období, tedy období předškolního věku, kdy děti postupně přechází od paralelní hry ke hře společně, tedy kooperativní, se děti učí, že je klíčové s druhými spolupracovat. Jsou tedy méně egocentričtí a je jim dobře ve společnosti druhých. Pokud bychom se ptali dětí v tomto stádiu, proč je druhý kamarád, odpovědí by byla právě ona blízkost. Tedy byl by to ten, se kterým si hrají, tráví čas, ten, kdo je zve k sobě domů. (Attwood, 2005)

V dalším stadiu, které můžeme vymezit od 5 až 8. roku věku, se začíná objevovat aspekt vzájemnosti. Všimají si, že si kamarádi pomáhají, že si půjčují věci. Není to tedy pouze o jednostranné snaze, ale přítel je ten, na koho se můžu spolehnout a komu bych měl i já umět projevit ochotu pomoci. (Attwood, 2005)

Období před začátkem dospívání, tedy mezi 9. až 14. rokem, je přátelství navazováno s jedinci stejného pohlaví. Je založeno hlavně na stejných názorech, společných zájmech a citové podpoře. Klíčové je se v tomto období naučit, co to znamená se někomu svěřit, stejně tak se

naučit druhému naslouchat a umět rozpoznávat, jakou má ten druhý právě náladu. (Attwood, 2005)

V posledním stádiu, tedy stadium období dospívání, je přátelství založena na důvěře, sdílení myšlenek a pocitů, také na vzájemnosti a na ceněných vlastnostech osobnosti druhého. Také se posouváme od přátelství ve dvojicích ke kamarádství ve skupinkách. (Attwood, 2005)

3.3. Percepce přátelství u jedinců s AS

Dospívající s AS mívají zpravidla problém se druhým otevřít, přátelství mají spíše povrchnější charakter. Mají tendence se identifikovat většinou s menším okruhem přátel, jelikož v početnější skupině se nemusejí cítit komfortně, stáhnou se a moc se neprojeví. V přítomnosti jednoho kamaráda bývají klidnější, společnost tří lidí už vnímají jako dav. Také mají v dětství a dospívání blíže spíš k dospělým než k dospívajícím. Problémem také může být, že nedokážou úplně odhlédnout od praktických aspektů a kamarádem může být ten, kdo mi např. půjčí peníze. Dostáváme se zde k tomu, že tito jedinci si nebyvají zcela jisti, jak se má onen kamarád chovat. Z rozhovorů a pozorování také vyplývá, že mít kamaráda, je spíše velkým přáním těchto jedinců a ač by na otázku, zda kamaráda mají, odpověděli, že ano, realita tomu úplně neodpovídá (Attwood, 2005).

Vnímání přátelství u jedinců s Aspergerovým syndromem se věnuje kvalitativní studie z roku 2003. Jedinci byli dotazováni speciálně sestaveným polostrukturovaným rozhovorem, který byl koncipován tak, aby přiblížil, jak rozumí konceptu a „jazyku“ přátelství, jak by definovali, kdo je kamarád a kdo kamarád není a také, jak se vyrovnávají se svým deficitem v sociální oblasti. Data byla získávána v 5 středních školách v Austrálii. Výsledky studie naznačují nedostatečný vzhled do toho, co přátelství představuje a obecnou obtíž v používání „jazyku“ přátelství a taky v jeho porozumění. Navzdory tomu, že byli schopni své přátele jmenovat a popsat společné aktivity s nimi, výzkumníci nejsou přesvědčeni, že by jedinci rozuměli opravdové povaze přátelství (Carrington et al., 2003).

Jedinci v této studii také měli označit rozdíl mezi tím, kdo je pro ně jen „známý“ a kdo je kamarád. V této souvislosti např. jedna respondentka ve studii zmiňuje, že si myslí že s kamarádem by měla mít podobnou osobnost, že ona je např. tichá a někdo, kdo je pouze „známý“, tak bude hlučný. Objevovalo se také, že s lidmi, kteří jsou známí, komunikují jedinci jinak, nesdělují si s nimi tolik a baví se např. jen ve škole. (Carrington et al., 2003).

Howard et al. (2006) představili kvalitativní studii, která se věnuje percepci přátelství u jedinců s Aspergerovým syndromem. Data byla získána polo-strukturovaným rozhovorem s chlapcem s A.S. a jeho matkou. Použity byly také fotografie důležitých osob pořízené respondentem, dále položky z *Youth Quality of Life Instrument–Research Version* a položky z *the Friendship Qualities Scale*.

Hlavními tématy při rozhovoru s chlapcem byly: preferované aktivity a společnost, rozvoj přátelství s konkrétními kamarády a definice přátelství. Matka respondenta byla dotazována na její představu o vnímání přátelství jejím synem a jeho zapojení v této oblasti. Výzkumníci v závěru apelují na nezbytnost a důležitost ve výzkumu na toto téma pokračovat. Vzhledem k vysoké míře afektivních poruch a osamělosti u dospělých s AS. Další výzkumy týkající se zapojení rodiny do přátelství jsou důležité pro vyvinutí efektivní rodinné a klientské intervence. (Howard et al. 2006)

V roce 2016 proběhla studie, která zkoumala genderové rozdíly v sociálních vztazích mezi jedinci s a bez autismu. Tato studie se smíšenými metodami zkoumala genderové rozdíly ve zkušenostech se sociální motivací a přátelstvím dospívajících chlapců a dívek s autismem ve srovnání s těmi bez autismu, kteří byli vzděláváni v rámci speciálních vzdělávacích zařízení. (Sedgewick et al., 2016).

Výsledkem bylo, že autistické dívky vykazovaly podobnou sociální motivaci a kvalitu přátelství jako neautistické dívky, zatímco autističtí chlapci ve srovnání s chlapci bez autismu a s dívkami s autismem i bez něj, uváděli jak kvalitativně odlišná přátelství, tak menší motivaci pro sociální kontakt. (Sedgewick et al., 2016).

Chlapci oproti dívkám hodnotili své přátelství jako obsahující méně intimity a také popisovali své přátelství méně afektivně. Jeden klíčový rozdíl mezi dívkami s autismem a bez něj souvisí s rozsahem a povahou konfliktů v jejich přátelstvích. Dívky s autismem uváděly ve svých nejlepších přátelstvích podstatně menší konflikty než dívky bez autismu, nicméně mluvily o mnoha případech toho, co lze označit jako konflikt označit. Patřily sem drby, zasahování do vztahů, sociálního vylučování jednotlivců a „krádeže“ přátel. Samotná přítomnost relační agresivity (tedy agresivity, která působí škody v sociálních vztazích s druhými) v rámci přátelství autistických i neautistických dívek zdůrazňuje, že přátelství těchto dívek může být celkově více podobné sobě navzájem, než chlapcům s autismem nebo bez něj. (Sedgewick et al., 2016).

C. Empirická část

4. Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek

Motivací mého výzkumu bylo zjistit, jak dívky s Aspergerovým syndromem vnímají oblasti sociálních vztahů, konkrétněji pak oblast přátelských vztahů a také, zda jsou dívky schopné o tématu přátelství mluvit a zhodnotit své schopnosti. Vzhledem k tomu, že potřeba přátelského vztahu se objevuje na začátku dospívání, cílová skupina byla specifikována na dospívající, adolescentní dívky⁴. Již z definice tohoto syndromu vyplývá, že sociální oblast u těchto dívek je narušená. Předmětem mého zájmu bylo zjistit, jak to ale dívky opravdu vnímají, jak vnímají přátelské vztahy a jak si myslí, že by zvládly určité sociální situace. Tato oblast je velice široká, a proto jsem se rozhodla ji zúžit pouze na oblast sociálního sel-efficacy. Tímto také odkazuji ke konceptu self-efficacy od Alberta Bandury, který podotýká, že primární zdroje můžeme najít již v rodině. Rozhodla jsem se tedy zapojit i pečující osoby dívek (dále PO), abych získala další pohled, mohla jej porovnat s výpověďmi dívek a přiblížila se tak více realitě. Původní otázky mého zkoumání, které je možné pojímat jako výzkumný problém, zněly takto:

- Jak vnímají adolescentní dívky s AS oblast přátelských vztahů?
- Jak očekávají adolescentní dívky s AS, že zvládnou konkrétní situace týkající se sociálních vztahů?
- Jak si myslí pečující osoba, že dívka zvládne situace týkající se sociálních vztahů a jak vnímá přátelské vztahy dívky s AS?

Tyto otázky jsou velmi obecné a rozsáhlé a vzhledem k tomu, že: „během výzkumného procesu postupně objevujeme a zavrhuje pojmy a vztahy mezi nimi, a tím se výzkumní otázka neustále zužuje a zaostruje.“ (Strauss & Corbin, 1999, s. 24) byly tedy původní otázky zúženy do následující:

Jaké vnímané překážky znesnadňují adolescentním dívkám s AS navazovat a udržet si přátelské vztahy?

⁴ Thorová (2015) vymezuje adolescenci jako období pozdního dětství mezi 12/13-19 rokem života, kdy na významu nabývají obzvláště vrstevnické vztahy

5. Metoda výzkumu

Vzhledem ke snaze získat „integrováný pohled na předmět studie,“ (Hendl, 2005, s. 52) a snaze „rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 17) byl pro tuto práci zvolen *kvalitativní výzkumný design*. Cílem práce není jít pouze „po povrchu“, ale nahlédnout hlouběji do vnímání dívek s AS a jejich pečujících osob, data induktivně zanalyzovat a interpretovat. S čímž se pojí jistá míra subjektivity a angažovanost mě, jako osoby výzkumníka. Data tedy nejsou zobecnitelná na celou populaci a mohou být ovlivněny osobními preferencemi, čehož si jsem plně vědoma.

„Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí.“ (Hendl, 2005, s. 164) Pro tuto práci byla zvolena metoda *polostrukturovaného rozhovoru*, kdy je stanoven účel, určitá osnova, ale také je zde určitý prostor pro spontánní otázky ze strany výzkumníka, což zajišťuje jistou pružnost při procesu získávání informací. Metody při kvalitativním výzkumu se mohou používat jednotlivě, či se mohou kombinovat (Hendl, 2005).

Mojí vlastní motivací k výzkumu byla zkušenost v dobrovolnickém programu s chlapcem, který byl diagnostikován s AS. Cílem bylo podložit tuto zkušenost i vlastním výzkumem a teorií. Po konzultacích s vedoucí práce a provedené rešerši výzkumů a dat, jsem zjistila, že ač je téma do jisté míry prozkoumané, oblast zkoumání zaměřená na dívky je podceňovaná a je ještě v počátcích. Ve své práci navazuji na předešlé výzkumy v této oblasti a jejich metody, se kterými ještě dále pracuji.

5.1. Tvorba otázek a způsob zadání

Při tvorbě otázek do rozhovoru byla zahrnuta jistá předešlá, ne úplná, znalost problematiky a také inspirace již existujícími metodologickými nástroji. Otázky byly tvořeny zvláště pro dívky s AS zaměřené na oblast přátelství, zvláště pro jejich PO (pečující osoba viz vysvětlivka výše). Otázky zaměřené na oblast sociálního self-efficacy byly pro obě skupiny stejné s rozdílem, že dívky odpovídaly za sebe a PO odpovídaly na otázku: „Jak si myslíte, že by si Vaše dcera vedla v následujících situacích?“.

V této souvislosti jsem také v průběhu listopadu 2020 provedla cvičný rozhovor s dívkou adolescentního věku, abych si vyzkoušela, jak otázky pokládat a zda jsou zvolené položky pro tuto věkovou skupinu srozumitelné.

5.1.1. Přátelství

Tvorba otázek do rozhovoru pro dívky s AS zaměřených na oblast vnímání byla inspirována studií z roku 2003 *Adolescents with Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship* (Carrington et al., 2003) které je věnována pozornost v teoretické části viz kapitola 3. Přátelství. Z původních 29 otázek užitých ve studii bylo vybráno 24 otázek, které byly s pomocí vedoucí práce a s kontrolou dalších anglických mluvčích přeloženy a uzpůsobeny potřebám této práce. Dále byly rozděleny do několika následujících okruhů:

- Koncept přátelství (definice kamaráda) – 8 otázek
- Důležité aspekty přátelství – 3 otázky
- Potěšení z toho mít přítele – 4 otázky
- Pomoc a podpora – 1 otázka
- Vnímané překážky dívkami s AS – 2 otázky
- Intimita zahrnující důvěru a sdílení – 4 otázky
- Budoucnost a vývoj přátelství – 2 otázky

Otevřených otázek pro PO bylo celkem 11 a byly koncipovány tak, aby dokreslily celkový obraz vnímání konceptu přátelství a pomohly nahlédnout na to, jak tuto oblast vnímají ze svého pohledu. Aby pak bylo možné data mezi sebou porovnat, tak otázky byly směřovány do podobných okruhů jako u dívek se snahou zjistit, jak si myslí, že dívky oblast přátelství vnímají, jaký vidí posun/vývoj v oblasti přátelských vztahů, co vnímají, že je pro dívky náročné, jak svoji dceru v této oblasti podporují, čeho se do budoucna obávají a také byly PO dotazovány na doplňující otázky ohledně dětství dívky a průběhu a stanovení diagnózy.

5.1.2. Sociální self-efficacy (S – EEF)

Oblast sociálního self-efficacy si kladla za cíl zjistit, jak si dívky myslí, že zvládnou konkrétní sociální situace a jak si jejich PO myslí, že by si jejich dcery vedly. V této části byla použita škála S – EEF *Adolescent social self-efficacy scale* od Jennifer Conolly (1989), která je zmíněna v kapitole 2.3. Sociální self-efficacy. I zde byla škála přeložena a původních 25 položek bylo zredukováno na položek 13, u kterých bylo zachováno původní rozlišení na následující okruhy:

- Přátelství a intimita – 4 položky
- Sociální asertivita – 3 položky
- Účast v/na sociálních skupinách/oslavách – 2 položky
- Fungování ve veřejných formálních kontextech – 2 položky

- Poskytování a přijímání pomoci – 2 položky

V této části měly respondentky při svých odpovědích k dispozici škálu od 1 (velmi těžké), přes 2 (obtížné), 3 (šlo by to), 4 (v pohodě) až do 5 (úplně bez problémů) a to i přes to, že je práce kvalitativního rázu. Dívky měly možnost se k položkám vyjadřovat, ale cílem tohoto rozhodnutí byla hlavně snaha o usnadnění komunikace a snazší získání odpovědí vzhledem k cílové skupině dívek s AS. Předpokladem bylo, že vyjádření na škále může být jednodušší, i z toho důvodu, že byla tato část na začátku rozhovoru příjemnější, než si dívka více zvykla na osobu výzkumnice a novou situaci. Účinnost takové škály, ve které mohou být hodnoty i číselné zmiňuje Attwood (2005) při nácviku rozvoje vyjadřování emoci.

Původní položky, které zmiňuji, že z původních dotazníků zahrnuté nakonec nebyly, byly buď jiným velice podobné, v kontextu práce nevhodné, či nejednoznačné. Příkladem takové původní položky, která zahrnutá nebyla a byla zhodnocena jako nejednoznačná je např. „Vystavit se nové/jiné sociální situaci.“.

5.2. Sběr dat a průběh výzkumu

Výběr mých respondentů podléhal předem stanoveným kritériím, jednalo se tedy o kritériální vzorkování (Hendl, 2005). Vzhledem k tomu, že sběr dat probíhal v období od prosince 2020 až do února 2021 za pandemické situace covid-19, která naprosto znemožňovala osobní setkání, byly respondentky sháněny i oslovovány přes online prostor. První respondentku a její pečující osobu jsem oslovila telefonicky, jelikož jsem matku dívky znala osobně z dobrovolnického programu pět P, kterého jsem byla součástí, a domluvily jsme se na rozhovoru. Mým dalším krokem při snaze sehnat respondentky bylo zaslání e-mailu do organizace NAUTIS a zažádání o členství ve facebookových skupinách slučující jedince s Aspergerovým syndromem a jejich rodiče. Všechny další respondenty a jejich pečující osoby se mi nakonec podařilo sehnat právě ve facebookových skupinách, díky opakovaně přidávanému příspěvku s prosbou o zapojení se do mého výzkumu. Vzhledem k pandemické situaci byl tento sběr značně ztížen.

Výzkumný soubor této práce tedy nakonec tvořily 4 adolescentní dívky ve věku 14, 17, 17, a 19 let s AS a 4 jejich pečující osoby, matky. Všechny rozhovory probíhaly vzhledem k situaci s covid-19 online formou přes aplikaci Google Meets. Rozhovor probíhal vždy nejdříve s pečující osobou a poté s dívkou a byl uzpůsoben tak, aby byla komunikace v online prostoru pro obě strany co nejjednodušší. K tomu bylo využito PowerPoint prezentace (viz příloha č. 3), která měla usnadnit obzvláště oblast sociálního self-efficacy. Jednotlivé slidy prezentace

obsahovaly jednotlivé situace a u každé z nich škálu, aby ji dívky i PO měly po celou dobu rozhovoru na očích. Rozhovory byly se souhlasem nahrávány.

5.3. Etické ošetření

Všem respondentkám jsem s dostatečným předstihem před konáním rozhovoru zaslala informovaný souhlas či souhlas s účastí ve výzkumu (viz příloha č. 4), ve kterém se seznámily s průběhem výzkumu a svým podpisem stvrdily, že s podmínkami výzkumu souhlasí a tento naskenovaný podepsaný dokument mi následně zaslaly zpět.

5.4. Zpracování dat

Nahrávky jednotlivých rozhovorů jsem doslovně přepsala. Následně jsem každému rozhovoru přiřadila označení, abych zajistila anonymitu celého procesu. Otázky pokládané mnou jsem označila jako V od slova výzkumník, dívkám jsem poté přiřadila písmeno D a číslo. Stejný postup jsem použila u rozhovorů s pečujícími osobami, které jsem označila zkratkou PO a číslo jsem jim přiřadila tak, aby korespondovalo s číslem dívky, ke které náleží, a to z důvodu možnosti sledování vztahů mezi dívkou a její matkou.

5.4.1. Metoda zakotvené teorie

Zakotvená teorie (*grounded theory*) je koncept, který vznikl v 60. letech 20. století. Od této doby byl v průběhu let několikrát modifikován, upravován a výsledkem je několik různých variant této teorie. Autory této teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss, kteří tento koncept nepojímají jako určité ověřování teorie stanovené předem, ale zmiňují, že opakovanou analýzou dat se prozatímní teorie tvoří a dále se ověřuje (Švaříček & Šedřová, 2007).

Dále se však ve svém pojetí rozcházejí. Hlavním důvodem je přístup k metodě kódování, kdy Glaser rozděluje pouze dva druhy a Strauss ve spolupráci s Juliet Corbin rozděluje druhy 3. Shodují se však na první fázi kódování, jímž je kódování otevřené (Švaříček & Šedřová, 2007). Tímto způsobem probíhala i první fáze zpracování mých dat.

Otevřené kódování je označování a kategorizace pojmů, při kterých pečlivě studujeme jednotlivé údaje (Strauss & Corbin, 1999). „Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a postupně prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.“ (Strauss & Corbin, 1999, s. 43).

Po prvním kole kódování jsem tak vyčlenila nejčetnější kategorie, které slučují jak pohledy PO a dívek, tak rozhovory z oblasti přátelství i výše zmiňovaného S – EEF. Na tyto kategorie jsem se poté jednotlivě podívala a mezi sebou porovnávala. Při snaze o propojení těchto částí rozhovorů jsem se zaměřovala na to, co mají všechny části společné, kde se dívky a pečující osoby setkávají v pojetí přátelství a kde se setkávají v hodnocení určitých sociálních situacích. Takové kategorie, které se objevovaly vícekrát jak u dívek, tak zároveň i u jejich PO, jsem vyčlenila a označila je za silné, tudíž jsem jim dále věnovala pozornost. Vzhledem k velkému množství témat, která se vynořila bylo nutno začít zpřesňovat výzkumnou otázku, což se dělo postupně. Výsledné kategorie po této fázi kódování byly rozděleny do oblastí:

- Sdílení
- Společné zájmy
- Komunikace
- Pasivita
- Blízkost
- Pomoc a podpora

Další fází je **kódování axiální**. Cílem další fáze kódování bylo tyto získané poznatky opět a znovu přeskádat do kategoriích nových a snažit se získat spojení mezi kategoriemi a jejich subkategoriemi (Strauss & Corbin, 1999). V této další fázi kódování jsem se snažila najít mezi vytvořenými kategoriemi vztahy. Znovu jsem se podívala na vzniklé kategorie a hledala nové propojení mezi pojmy. „Pojmová analýza možných hodnot znaků fenoménů a případů v dané kategorii tvoří výchozí bod pro další krok. V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osy“ propojující jednotlivé kategorie. Hledá další kategorie a koncepty, které spolu souvisejí, a klade si otázky typu: Mohu rozdělit koncept na subdimenze nebo podkoncepty? Mohu sloučit určité kategorie do jedné obecnější? Je možné organizovat koncepty do časové posloupnosti nebo podle jejich fyzického uspořádání?“ (Hendl, 2005, s. 248). S tímto souviselo i další zpřesňování mé výzkumné otázky, kdy se mým cílem stalo v následujících krocích objasnit vnímané překážky pro navazování a udržení přátelských vztahů. V této části jsem vycházela ze svých výpisků a poznámek, které jsem při analýze tvořila, porovnávala je mezi sebou a tyto poznámky jsem se snažila umístit v dimenzionálním prostoru. Také jsem pracovala s teoretickou částí práce. Vzniklo mi několik nových spojení, ty hlavní a důležité zněly takto:

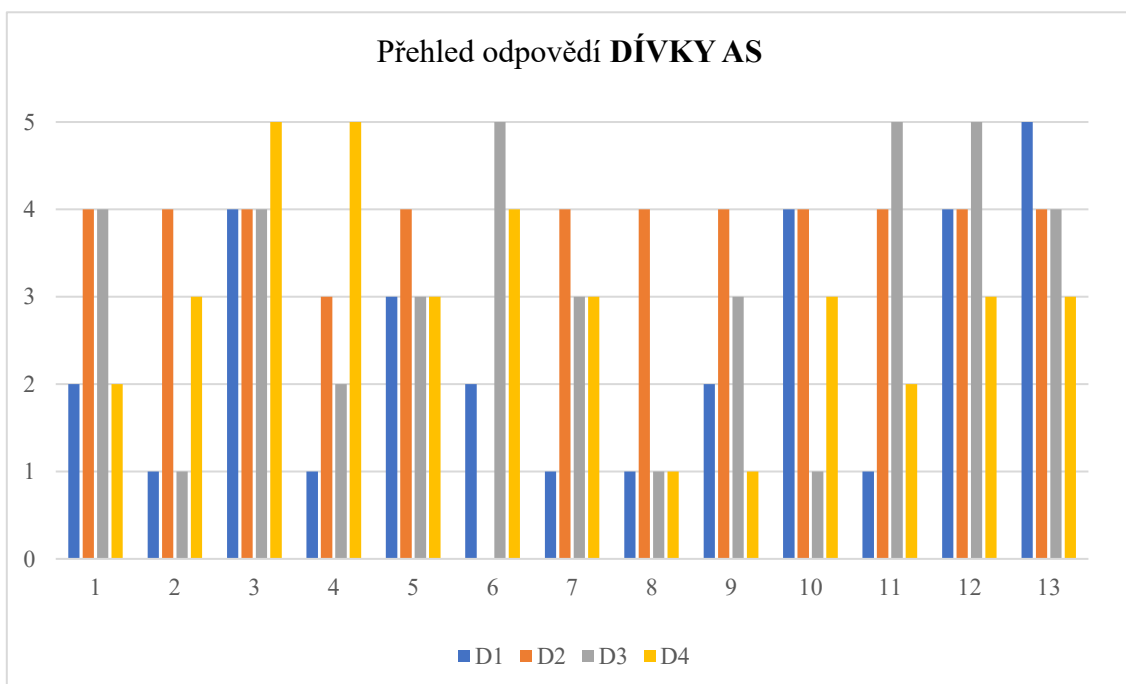
- Zvládání situací lépe s blízkou osobou ve spojení s pasivitou při navazování přátelských vztahů
- Požadavek na dobrou komunikaci v kontrastu s vědomím nedostatků v této oblasti
- Důraz na fakta před emoční stránkou
- Požadavek na společný zájem v kontrastu se specifickým zájmem
- Základem přátelství je pomoc druhým ve spojitosti s nepociťovanou potřebou pomoci

Poslední fází je **selektivní kódování**, při kterém se „integrace příliš neliší od axiálního kódování. Provádí se pouze na vyšší – abstraktnější úrovni analýzy.“ (Strauss & Corbin, 1999, s. 87). V této poslední fázi kódování jsem se snažila identifikovat hlavní témata, snažila jsem se hledat příklady, které by ilustrovali daná témata. V momentě, kdy dojde k formulování ústředních vztahů, dochází k opakovanému přezkoušení pomocí dat (Hendl, 2005). V této závěrečné fázi jsem se snažila najít jisté hlavní téma, které by propojovalo ostatní. Výsledkem této analýzy byla formulace, že v rozhovorech s dívkami a jejich pečujícími osobami, můžeme pozorovat jisté překážky. Tyto překážky pak ztěžují nebo úplně znemožňují navázat a udržet přátelský vztah. Nejčastěji se jedná buď o střet mezi **požadavky na přátelství ze strany dívek, které jsou ale v rozporu s jejich přesvědčením, že zvládnou určité sociální situace nebo o střet určitých obecných aspektů přátelství, které pro dívky nemusí být dobře zvládnutelné.** Tato myšlenka bude rozvedena v další části práce.

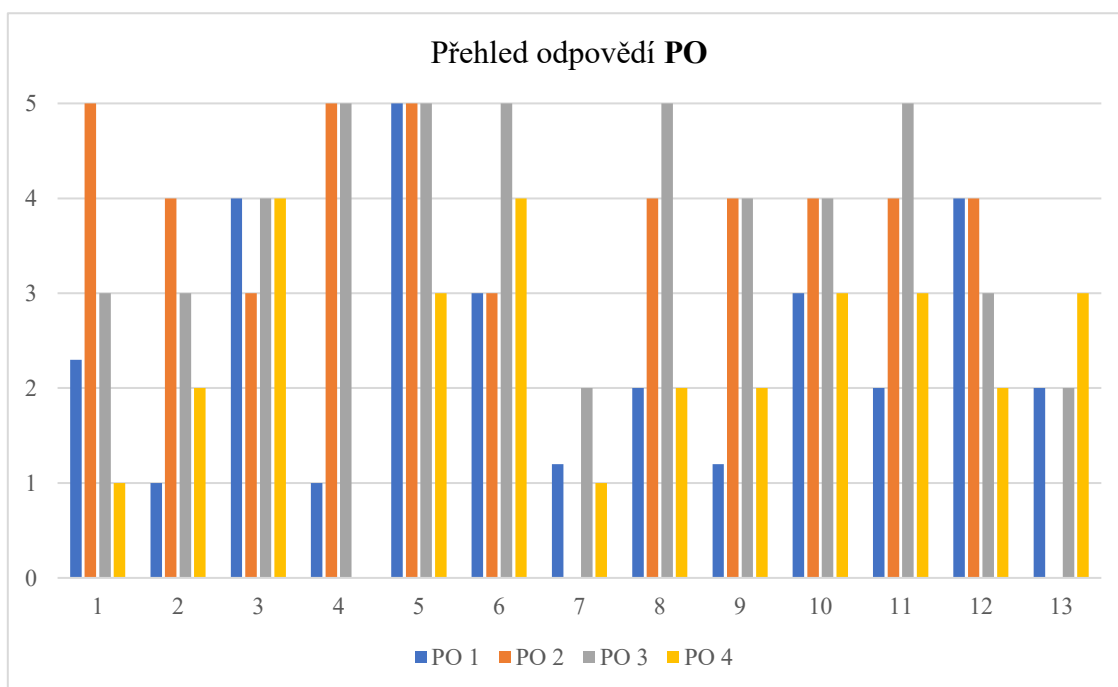
6. Prezentace výsledků S – EEF

V této části bych chtěla prezentovat výsledky odpovědí z oblasti sociálního self-efficacy, budu se na ně pak v práci dále odkazovat. Jak už bylo v práci zmíněno, v této části byla respondentům při jejich odpovědích poskytnuta škála, která, jak se ukázalo, opravdu velice pozitivně přispěla ke komunikaci. Odpovídat škálou se jevilo pro dívky jako velice příjemné a všechny tuto možnost využily. Některé odpovídaly pouze číslem, některé využily příslušného slovního označení a některé své číselné odpovědi i slovně zdůvodnily. Díky tomu bylo možné číselná data zpracovat do tabulky, a to pouze s cílem zpřehlednění výsledků, nikoliv se snahou vyhodnocovat odpovědi kvantitativně, což ani není v rámci designu této práce možné.

Graf č. 1 Přehled odpovědí dívek s AS (svislá osa označuje odpovědi na škále 1-5 vodorovná odpovědi dívek v jednotlivých situacích. Odpovědi „nevím“, či nepřirazení čísla je v grafu znázorněno chybějícím místem).



Graf č. 2 Přehled odpovědí PO (Některé PO hodnotily mezi, což graf také zohledňuje).



V této části považuji za nezbytné nejdříve představit porovnání toho, jak dívky a pečující osoby hodnotily jednotlivé situace.

První 4 situace (vodorovná osa 1-4) z dotazníku S – EFF se týkaly oblasti **Přátelství a intimity**. Dívky i pečující osoby se v této části shodovaly v tom, že situace „Říct kamarádovi/kamarádce, jak se cítíš.“ je pro dívky vzhledem k ostatním nejméně náročná. Pro 3 ze 4 dívek tato situace byla zvládnutelná „v pohodě“ a pro jednu „úplně bez problémů“. Zdůvodněním bylo např. „Taky v pohodě. Jako my si takhle povídáme a tak.“ (D2), nebo „Tak to je 5ka. To je pro mě úplně bez problémů.“ (D4). Pečující osoby v této části zmiňovaly: „Tam je velký pokrok. Tam bych řekla, že už je to v pohodě, že se to naučila.“ (PO1), „S blízkou osobou v pohodě.“ (PO3) „Jo, to si myslím, že dokáže, že je třeba smutná nebo tak. Dobré kamarádce v pohodě. Ale úplně jen spolužačce, to si myslím, že asi ne. Ani paní asistence nedokáže.“ (PO4) Nejtěžší se naopak jevila situace „Najít si někoho, s kým strávíš školní přestávku.“ (č.2 viz graf 1), kdy 2 ze 4 dívek označily tuto situaci jako „velmi těžkou“ a jedna z nich dodala: „Tak to je 1ka. S nikým ji netrávím.“ (D1) A stejně tak pečující osoby dívek v této souvislosti zmiňovaly: „Velmi těžké, já bych řekla, že se někdo musí připojit k ní.“ (PO1) „S mobilem (smích). Spíš bude pasivní. Takže obtížné. Bude čekat, až ji někdo osloví.“ (PO4) „Pokud ten někdo, bude ochotný, tak ano. Pokud ten druhý chce, tak by to mohlo být v pohodě.“ (PO2)

V situacích zaměřených na **sociální asertivitu** (vodorovná osa 5–7) bylo pro dívky nejvíce „v pohodě“ „Vyjádřit názor skupině dětí, které diskutují o věci, která tě zajímá.“ (č.5 viz graf 1) a stejně tak PO toto vnímaly u dívek jako bezproblémové. V jednom případě se objevilo, že „by to šlo“: „*To by dokázala. Pokud by neříkali pravdu, tak ona by to dokázala. Šlo by to. I paní učitelku dokázala opravit.*“ V situaci, kdy by dívky měly říct někomu ve frontě na oběd, aby se před ně netlačil a počkal, až na něj přijde řada, se vyskytlo rozlišení na osoby, které jsou známé a cizí (č. 6 viz graf 1): „*No, tak to nevím, podle toho, kdo by to byl. Třeba lidi ze školy jako neznám moc. Lidem ze třídy bych řekla nelep se na mě, to je můj prostor.*“ (D2). Naopak situaci, kterou PO vnímaly jako, že by mohla být pro dívky obtížná, byla situace „Nenechat se rozhodit tím, že si z ní někdo dělá ve třídě legraci.“ (č. 7 viz graf 2), tři ze čtyř by ji viděly jako velmi obtížnou nebo obtížnou „*Tohle nezvládne.*“ (PO4), „*Ona je to schopná zvládat, ale ne dlouho. Bylo by to obtížné, až velmi těžké.*“ (PO1), v posledním případě odpověď zněla: „*Já ji občas říkám, že ať něco nedělá a ona vždy řekne, že jí je to jedno. Myslím, že její touha mluvit převáží to, že se jí někdo směje.*“ (PO2).

Jako nejtěžší se pro dívky jeví oblast **účasti v/na sociálních skupinách/oslavách** (vodorovná osa 8 + 9), kdy „Připojit se ke skupině dětí, které obědvají ve školní jídelně.“ Označily 3 ze 4 dívek číslem 1, tedy velmi těžké. Pouze jedna dívka (D2) toto označila jako „v pohodě“, ale zde je nutno poznamenat, že dívka odpovídala „v pohodě“ na 11 situací ze 13. Dvě PO hodnotily pak tuto situaci jako obtížnou: „*To bude minimálně dvojka. Co vím, tak sedávala sama.*“ (PO4). „*To by bylo docela těžké. Už jenom kvůli tomu prostředí.*“ (PO1), dle dvou zbývajících PO by tato situace pro jejich dcery naopak tak obtížná nebyla: „*Myslím, že se vždycky snaží.*“ (PO2) a „*To by nebyl problém.*“ (PO3). Dvě ze čtyř také zmiňovaly jako obtížnou situaci, kdy by se dívky měly skupiny dětí zeptat, zda se mohou k druhým přidat.

Pro dvě dívky situace „Společně zpracovat školní projekt se spolužákem, kterého moc dobře neznáš.“ byla „v pohodě“, jedna z nich dokonce dodala „V pohodě, aspoň se seznámím.“ (D2). Pro jednu dívku pak situace byla velmi těžká (D3), další ji označila jako „Jo, to by asi šlo.“ (D4) PO toto vnímaly jako spíše zvládnutelné, v jednom případě se objevilo, že by to bylo „velmi těžké.“ Velký kontrast pak vidím také v situaci, kdy dívky hodnotily, zda je pro ně zvládnutelné mluvit před třídou o zajímavé události. Objevilo se „*Mám papír, že nemusím mluvit před třídou, takže velmi těžké.*“ (D1), ale také „*Úplně bez problému*“ (D3). U PO se objevovalo: „*Pokud to bude něco, co ji opravdu zaujalo, tak to pro ni těžké nebude.*“ (PO4) či „*Já si myslím, že by to pro ni bylo těžké.*“ (PO1). Tato část otázek je zahrnuta v části **fungování ve veřejných a formálních kontextech** (vodorovná osa 10 + 11).

Poslední dvě situace (č. 11, č. 12) zaměřené na **Poskytování a přijímání pomoci** byly hodnoceny jako spíše zvládnutelné. Dívky zmiňovaly, že např. pomoci novému studentovi, aby se ve třídě cítil dobře, je pro ně „v pohodě“ – „*V pohodě, pomáhám zrovna teďka novému.*“ (D2), „*Jako to je v pohodě. To sem dělala, když k nám přijeli zahraniční studenti.*“ Opět zde můžeme pozorovat shodu i v odpovědích PO: „*To by pro ni nebyl problém.*“ (PO2), „*To umí, to je v pohodě.*“ (PO1), pouze v jednom případě se objevilo, že: „*Ona se úplně zapojovat? To ne, takže obtížné.*“ (PO4). V opačné situaci, kdy naopak dívky měly říct, zda by si dokázaly pomoci od jiného studenta vyžádat, se objevilo „*Já bych se neptala jiného studenta. Já bych řekla, že v pohodě, ale ještě se to nestalo.*“ (D3) nebo „*Pětka. To taky dělám.*“ (D1). Naopak s požádáním o pomoc dvě PO vnímaly, že by problém být mohl: „*To spíš ne, oslovila by učitele.*“ (PO3), „*To bych řekla, že je obtížné. U někoho random velice obtížné.*“ (PO1). Také se objevilo ale: „*Chce pomoc a chce to i když to vůbec nepotřebuje.*“ (PO2).

Shrnutí: Při snaze se na tabulky podívat blíže a porovnat odpovědi PO a dívek s AS, je patrné, že se vyskytuje několik společných rysů. Nejčastěji vnímaly PO situace stejně jako dívky samotné, nebo situace hodnotily z jejich pohledu pro dívky zvládnutelnější, tedy vyšším číslem. Patrně méně pak hodnotily nižším číslem než dívky samotné, tedy, že si myslely, že si dívka v dané situaci povede hůř, než ona sama vnímala, že by si vedla.

Tyto výsledky nenechávám pouze takto, ale pracuji s nimi dále ve všech fázích kódování, kdy snažím hledat vztahy a zasazovat tato zjištění do celkového kontextu. Obzvláště jsem pak pracovala se situacemi, ve kterých se dívky a PO shodovaly, a to buď tak, že pro ně byly situace dívkami vnímány jako problematické, nebo naopak jednoduché. Například tedy situace, kdy by dívky měly říct druhému, jak se cítí byla vnímána jako jednoduchá jak dívkami, tak toto tvrzení podpořily i jejich PO. Jedna z nejtěžších se pak jevila např. situace připojit se ke skupině dětí, které obědvají ve školní jídelně.

7. Interpretace výsledků

V této části budu prezentovat své výzkumné zjištění po všech proběhlých kolech kódování a se snahou zodpovědět tak moji výzkumnou otázku: Jaké překážky znesnadňují adolescentním dívkám s AS navazovat a udržet si přátelské vztahy? V této části se snažím nejen ilustrovat výsledky konkrétními citacemi dívek a jejich pečujících osob z rozhovorů, ale zároveň na konci každé kategorie uvádím shrnutí, aby bylo jasné, jak tato vyjádření sama interpretuji.

1. Zvládání situací lépe s blízkou osobou s vědomím vlastní pasivity při navazování přátelských vztahů

V této části bych chtěla rozebrat několik aspektů tohoto zjištění. Nejdříve bych chtěla více nastínit pojem blízké osoby v kontextu mých zjištění. Z výsledků se jeví, že dívky rozlišují na osoby blízké, tedy kamarády a na osoby, které neznají. Tento kontrast bych chtěla podpořit následujícími výpověďmi „*Nemám tajemství. Před lidma jo, před kamarádama ne.*“ (D3), „*Tak to asi nemám. Sem schopná říct osobní věci člověku. Prostě mám něco, co neřeknu někomu a něco, co bych řekla všem.*“ (D1). V této souvislosti bych chtěla zmínit výpověď jedné z pečujících osob „*Za kamarádky považuje každého, kdo se s ní baví. Neumí odlišit intenzitu vztahu si myslím.*“ (PO2). Ač se tedy může zdát, že tato blízkost je ve smyslu pouhého bavení se s někým, chtěla bych ji propojit s tím, že pokud jsou tyto osoby vnímané jako blízké, dané sociální situace s ní dívky zvládají lépe. Vyskytovaly se výpovědi jako: „*S blízkou osobou v pohodě.*“ (PO3). „*Dobré kamarádce v pohodě. Ale úplně jen spolužačce, to si myslím, že asi ne.*“ (PO4). „*No, tak to nevím, podle toho, kdo by to byl. Třeba lidi ze školy jako neznám moc. Lidem ze třídy bych řekla nelep se na mě, to je můj prostor.*“ (D2). S někým cizím se naopak jevily situace jako složitější a náročněji zvládnutelné: „*To bych řekla, že je obtížné. U někoho random velice obtížné.*“ (PO1).

Jako další aspekt je vnímaná pasivita. Pečující osoby v této souvislosti zmiňovaly: „*Velmi těžké, já bych řekla, že se někdo musí připojit k ní.*“ (PO1), „*S mobilem (smích). Spíš bude pasivní. Takže obtížné. Bude čekat, až ji někdo osloví.*“ (PO4), „*Pokud ten někdo, bude ochotný, tak ano. Pokud ten druhý chce, tak by to mohlo být v pohodě.*“ (PO2), „*Ona se úplně zapojovat? To ne, takže obtížné.*“ (PO4). U dívek tuto pasivitu můžeme vnímat v případě situací, které vyžadovaly, aby se dívky např. připojily ke skupině dětí, které obědvají, nebo by si měly najít někoho, s kým stráví školní přestávku. Šlo tedy o situace, které vyžadují jistou míru aktivity, a ty byly pro dívky ty nejnáročnější. Tuto určitou pasivitu pak můžeme vnímat hlavně v oblasti

navazování vztahů, tedy oslovení. V rozhovorech se objevovalo: „*Ona jako menší nedokázala nikoho oslovit* (PO4), „*Má hodně s tou komunikací problémy, nedokáže prostě nikoho cizího oslovit* (PO3) nebo „*Udržet pro mě není těžké, ale jako spíš oslovit.*“ (D4).

Shrnutí: V této části je patrné, že dívky vnímají sociální situace jako jednodušší v případě, že se jedná o osobu jim blízkou, o kamaráda. Překážku, kterou ale v této části výsledků prezentují, je ona pasivita, která dívkám znemožňuje ono přátelství navázat, konkrétně se pak projevuje v oblasti oslovení druhých, což může mít za následek, že k tomuto oslovení nikdy nedojde, a dívky budou čekat, až je osloví někdo druhý. Znamená to tedy, že by se touto překážkou mohl snižovat počet situací, které dívky zažijí a dokážou zvládnout.

2. Požadavek na dobrou komunikaci v kontrastu s vědomím nedostatků v této oblasti

Kamarádi jsou pro ně lidé, „*se kterýma si i jako můžu povídat.*“ (D2). Velmi důležitým se pro dívky jevílo: „*Já bych řekla, že ten člověk musí umět komunikovat. Jako říct, když něco není v pořádku. Taky já mu můžu říct, když se necítím dobře. Měla sem kamaráda a ten nebyl ochotný se mnou mluvit a to nešlo.*“ (D3), „*Jde o to, jak ten člověk komunikuje. Musí tam být dobrá komunikace. No prostě, když selže komunikace a lidi si pak nerozumí a jsou agresivní.*“ (D1). Objevilo se ale také, že komunikace z jejich strany může být poněkud problematická. „*Nevím, já osobně moc prostě neumím mluvit s druhýma, takže je to pro mě těžké, najít si nové kamarády.*“ (D4). A tuto skutečnost potvrzovaly i PO „*Upne se a pak mluví a mluví, až je umluví*“ (PO2), „*Když něco povídá, tak jde od prostředka. Skáče hodně myšlenkama a skočí pak s úplně jiným tématem* (PO2), „*Ona jako menší nedokázala nikoho oslovit.*“ (PO4), „*Má hodně s tou komunikací problémy, nedokáže prostě nikoho cizího oslovit.*“ (PO4), „*Řekne vše hodně na rovinu.*“ (PO4).

Shrnutí: Tato část zjištění, dá se říct, navazuje na zjištění předešlé. V této části bych ale chtěla poukázat na fakt, že dívky při svých výpovědích opravdu hodně akcentovaly, že by jejich kamarád měl umět komunikovat. Měl by umět říct, že něco není v pořádku, a měl by tak být schopen předejít určitým nedorozuměním. V této části jako překážku spatřuji to, že komunikace je proces oboustranný. A zde se vyskytuje na jedné straně požadavek, ale na straně druhé se u dívek i pečujících osob objevuje, že komunikace je u dívek opravdu problematická. Toto může také odkazovat na určitou jednostrannost v komunikačním procesu, jako na překážku pro navazování, ale také udržení přátelských vztahů.

3. Důraz na fakta před emoční stránkou v kontrastu s vědomím důležitosti prožitků

Zde jako důležité dívky vnímaly, aby o nich kamarádi znali určité základní informace. Když jsem se bavily o tom, co si myslí, že by měli kamarádi o nich vědět, odpovídaly: „*Jako, do který školy chodím, kdy sem se narodila a jako kdyby se něco stalo, ať mi můžou pomoci.*“ (D2), „*No, tak jako kolik mi je, kde bydlím, to k tomu kamarádství patří. Takové ty základní věci.*“ (D4), „*No tak prostě nějaké názorové věci. A potom je důležitý, abych věděla, co oni čtou a měli by i jako vědět to i oni o mě. Jaké knihy čtu. Takový ty obecný věci.*“ (D1). V jedné výpovědi se objevilo, že sdělovat, čeho se např. bojí, by dívce nijak nepomohlo: „*Asi neříkám, z čeho mám strach. To si myslím, že by mi nijak nepomohlo.*“ (D1). Ale zároveň si váží toho, když jim druzí v této oblasti pomohou: „*Kamarádka je moje spolubydlící – ona je tolerantní. Vážím si, že umí pojmenovat pocity. Dělá to za mě. Když to nechápu, tak ona mi řekne, jak to je.*“ (D3). Když se podíváme na výsledky v předchozí kapitole 7. Prezentace výsledků S – EEF, dívky označovaly jako nejméně náročné říct druhému, jak se cítí, ale při rozhovorech se se toto zjištění nepotvrdilo.

Shrnutí: Další překážku, na kterou v této části poukazují je, že z výpovědí dívek můžeme vidět jejich zaměření na faktickou stránku věci a jistý požadavek na to, aby o druhém tyto faktické věci věděly. V této souvislosti se také objevuje, že sdělování, čeho se dívka bojí, tedy své emoce, by jí v ničem nepomohlo. Tento přístup může také znamenat jistou překážku, zamezuje totiž tomu, aby druzí byli schopni jim lépe porozumět, což je jeden z aspektů přátelství. Zároveň je zajímavé v této souvislosti pozorovat, že sdělování druhým, jak se cítí, vnímají jak něco, co je pro ně zvládnutelné. Jisté vysvětlení by mohlo být i to, že to nedělají, protože jim to nepřipadá důležité. Zároveň bych v této části ale chtěla vyzdvihnout další z kontrastů a to je, že dívka si zároveň uvědomuje a oceňuje, že jí druzí pomohou její pocity pojmenovat. Že jí jednoduše řeknou, jak to je, ale není patrné, zda ony dokážou toto opravdu ocenit, vyjádřit, opětovat, aby došlo k určité reciprocitě a přátelství mohlo fungovat.

4. Požadavek na společný zájem v kontrastu se specifickým zájmem

Z rozhovorů vyplývá, že důležitým a základním aspektem vnímání přátelství u dívek je oblast společných zájmů. „*No, tak asi by měl mít stejný zájmy jako já. To je asi nejdůležitější. To by bylo blbý, kdybychom se neměli o čem bavit a tak.*“ (D4), „*Je to někdo, s kým můžu sdílet svoje zájmy*“ (D4), „*Musí mít podobný zájmy.*“ (D1), „*Asi nějaký společný zájem – nějaký special interest...*“ (D3), „*Můžou sdílet věci, které je zajímají.*“ (D1). Když se podíváme na hodnocení sociálních situací, můžeme si všimnout, že situace „*Vyjádřit názor skupině dětí, které diskutují*

o věci, které tě zajímá“ byla pro dívky v pohodě a 3 ze 4 PO vnímaly tuto situaci jako pro dívku úplně bezproblémovou. V rozhovorech v této souvislosti však pečující osoby zmiňovaly: „*Je o dost dopředu. Její zájmy byly jiné*“ (PO1), „*Prostě byla jiná než děti jejího věku.*“ (PO1), „*Jako já si myslím, že je tam velký problém hlavně v těch zájmech. To, co baví ty holky teď, tak v tom je ona mimo.*“ (PO2).

Shrnutí: Zde můžeme vidět, že ač je pro dívky jistým požadavkem na přátelství, přáním, aby měli druzí stejné zájmy jako ony, kdy tyto zájmy jsou pojímány hlavně ve smyslu společných témat k diskuzi, tak pečující osoby ale zmiňují, že jejich zájmy jsou úplně jiné než jejich vrstevníků. Pro dívky je tedy důležité, aby mohly s kamarády sdílet věci, které je zajímají, a o kterých se můžou bavit, ale dle PO k tomuto často pravděpodobně nedochází. To může mít za následek, že by mohlo být problematické navazovat přátelské vztahy s vrstevníky, a dívky tak budou hledat osoby starší, a mohly by být vyčleněny z aktuálního např. školního kolektivu. Toto se v rozhovorech také potvrdilo. Dívky v této souvislosti také zmiňovaly jako důležité zkušenosti, které jim vrstevníci neposkytnou. Na ukázkou uvádím: „*Spíše se od malička bavila s dospělými.*“ (PO1), „*Ona se spíš vázala na nějaký starší kluky.*“ (PO3), „*Musí být starší být zajímavý – a proto starší – má víc zkušeností.*“ (D3).

5. Základem přátelství je pomoc druhým ve spojitosti s nepocit'ovanou potřebou pomoci

Z výsledků, které prezentuji v předešlé kapitole je patrné, že poskytovat a přijímat pomoc jsou pro dívky dvě odlišné věci a každá z těchto částí je pro ně jinak obtížná. Zatímco poskytovat pomoc v této části dívky hodnotily jako zvládnutelné, přijímat pomoc od druhých jako obtížné. I v rozhovorech se toto potvrdilo, a to i přes to, že se při rozhovoru objevila fáze, že u kamarádky dívka vnímá jako důležité „*Aby mi podala pomocnou ruku*“ (D2) a že kamarád je někdo, kdo „*ti může pomoci*“ (D2), tak se zároveň u dívky vyskytovalo: „*... ještě se mi nestalo, že bych něco potřebovala*“ (D2), „*Jako ony toho moc neví, jako nemají zkušenosti moc.*“ (D2). Z výsledků vyplývá, že pomoc je spíše vyhledávána u autorit nebo u starších, zkušenějších osob. „*A oni jako asi nemusí být that smart, ale mají alespoň nějaké zkušenosti.*“ (D3), „*Máš někoho, kdo ti pomůže? Je to důležitý?*“ (V) „*Jo, jen napsat. Jako ale pokud píšu, tak jako píšu třeba řediteli.*“ (D3), „*Jakoby mám přítele on mi poradí.*“ (D1).

Shrnutí: Zde opět trošku navazuji na zjištění předešlé, kdy jsem zmiňovala jistou tendenci vyhledávat starší a zkušenější kamarády. Jako překážku k navazování a udržení přátelských vztahů zde opět vnímám jistou jednostrannost a nedostatek vzájemnosti. Dívky sice zmiňují, že kamarád je někdo, kdo by jim měl podat pomocnou ruku. Ale konkrétně v tomto případě, který

uvádím výše, to od dívek vnímám jako určitou frázi bez pochopení jejího hlubšího významu. Zároveň se objevuje, že se jim ještě nestalo, že by ony samy pomoc opravdu potřebovaly. Naopak pomoc poskytovat se pro dívky jevílo jako velmi jednoduché.

6. Tajemství, všechno, nebo nic

Jeden z hlavních aspektů, aby pro ně kamarádka byla kamarádkou, je, aby dokázala udržet tajemství. „... *Aby udržela tajemství.*“ (D2), „*Jako hlavně, aby udrželi věci v tajnosti.*“ (D2). V této souvislosti jsem zaznamenala, že dívky obecně rozlišují mezi tím, zda druhým o sobě řeknou všechno, nebo neřeknou nic. „*Nemám tajemství. Před lidma jo, před kamarádama ne.*“ (D3), „*Tak to asi nemám. Sem schopná říct osobní věci člověku. Prostě mám něco, co neřeknu někomu a něco, co bych řekla všem.*“ (D1), „*Jako jsou věci, které ví třeba dvě kamarádky, nebo jenom jedna.*“ (D4). Pokud tedy druhého vnímají jako kamaráda, nemají již před ním žádné „tajnosti“ a říkají mu vše. „*Možná jen nemám informace, ale mám pocit, že nemám co skrývat. Já nemám problém říct vše.*“ (D3), „*Jako mám teď dvě kámošky, a to o mně vědí jako hodně věcí i jako soukromé, co bych nikdy nikomu neřekla. Třeba, že sem brala jedny léky. To sem jako řekla tý kámošce, nebo že sem nemocná v mozku, že mám Aspergerův syndrom.*“ (D2), „*Já si myslím, že o mně vědí hodně věcí.*“ (D4). Zároveň ale pro to, aby tedy kamarádství mohlo fungovat očekávají, že i druzí k nim budou otevření a jejich tajemství nebudou říkat ostatním. Na tom, mít kamaráda, vnímají jako výhodné právě to, že se jim mohou svěřit: „*Člověk se může tomu kamarádovi i jako svěřit, když má nějaký problém.*“ (D4) a vadilo by jim: „*Jako kdyby vyzradily to tajemství.*“ (D2), „*Jako když před sebou něco tajíme, tak to vyjde najevo, a to kamarádství pak funguje špatně.*“ (D4).

Shrnutí: Zde bych chtěla poukázat na to, že dívky jako jeden z dalších hlavních aspektů zmiňují, že kamarád je někdo, kdo by měl udržet tajemství. Toto bych chtěla propojit se všemi minulými zjištěními, které uvádím a podotknout, že dívky očekávají, aby kamarád udržel jejich tajemství. Zároveň ale zmiňují, že řeknou vše, nebo nic a také, že jsou schopné říct osobní věci člověku a nevidí důvod něco neříct. Je však nejasné, kdo pro dívky opravdu kamarád je, a zda tedy tento požadavek na udržení tajemství může být druhým dodržený i vzhledem k tomu, co je obsahem sdělovaného (čemuž se věnuji v části fakta před emoční stránkou). Tedy, že sdělované jsou hlavně faktické věci, které ale druhým nemusejí být za tajemství považovány. Může tak dojít k jistému nedorozumění a znesnadnění či znemožnění přátelství udržet.

D. Diskuze

Výsledky zkoumání přinášejí mnoho nových postřehů, kterými se práce snaží přispět k přiblížení vnímání přátelství a sociálního self-efficacy dívek s AS a jejich PO. Sociální self-efficacy, který je v práci pojímán jako vědomí dívek, že zvládnou konkrétní sociální úkoly, kdy toto zvládnutí přispívá k úspěchu v sociálních vztazích. (Connolly, 1989). Práce se zaměřuje nejenom na přesvědčení dívek s AS ale také ho dává do souvislosti s tím, jak si jejich pečující osoby myslí, že by danou situaci zvládly. Výsledkem výzkumu je snaha poukázat na jisté kontrasty ve vnímání dívek, které mohou způsobovat překážky v navazování přátelských vztahů.

Když se podíváme na jednotlivá diagnostická kritéria, konkrétně pak na klasifikační kritéria od Szatmariho a kolegů (Szatmari et al., 1989 in Attwood, 2005) můžeme vidět, že zmiňují absenci blízkých vztahů. Z mého prvního zjištění, že dívky s AS zvládají sociální situace lépe s blízkou osobou, sice jasně nevyplývá, jak je blízká osoba dívkami definována. Na druhou stranu je z ní však patrné, že pokud danou osobu jako blízkou vnímají, sociální situace jim s nimi připadají zvládnutelnější. Zároveň se také ukázalo, že dívky rozlišují a vnímají intenzitu, míru blízkosti, mezi někým, kdo jim blízký je a kdo není. Výsledky studie Carringtona et al. (2003), které uvádím v kapitole 3.3. Percepce přátelství u jedinců s AS, v této souvislosti podotýkají, že s kamarády, tedy blízkými osobami, se jedinci s AS ztotožňují a komunikují s nimi jinak než s někým, kdo je pouze „známý“. Což podporují i moje zjištění, kdy dívka zmiňovala, že by se jinak zachovala k lidem ze třídy a lidem jen známým ze školy.

Svá zjištění bych dále ráda dala do souvislosti s pasivitou, tedy vnímanou překážkou, kterou např. Thorová (2016) řadí mezi typické projevy jedinců s AS. Pokud bychom tedy pracovali s výsledkem, že absence těchto blízkých vztahů je způsobena pasivitou dívek, mohli bychom dále přemýšlet, co tuto pasivitu zapříčiňuje a zda ji lze nějak předejít. Je to tedy jistě podnět k dalšímu zkoumání.

Mé další zjištění se týkalo problematiky komunikace u dívek. Narušení komunikace, které se řadí společně s narušením sociální interakce a sociálního chování, narušením představitosti zájmů a hry k triádě PAS (Thorová, 2012), si dívky samy byly vědomy. Jedna dívka v této souvislosti dokonce zmínila, že s druhými mluvit neumí, a tak je pro ni těžké si najít kamarády. Každopádně dívky také zmiňovaly, že kamarád by měl být někdo, kdo umí dobře komunikovat. Vzhledem k nutnosti, aby se do komunikace zapojovaly obě strany, je toto jistá překážka. Zároveň se objevovalo i přání, aby druzí dokázali pojmenovat a přesně vyjádřit, co se právě

v dané sociální situaci odehrává a ulehčit dívkám tak orientaci v sociální situaci, protože to je přesně to, co dívkám s AS činí problém – odhadnout kontext a dle něj užít adekvátních slov (Radkovová & Hořejší, 2018).

Emocionalita byla dalším tématem, kterému jsem věnovala pozornost. Obecně je toto téma velmi rozsáhlé a jistě by si zasloužilo dalšího zkoumání. V teoretické práci zmiňuji, že jedinci s AS mívají problém své pocity pojmenovat, také je označit a mají problém na emoce druhých reagovat. (Vozková in Pelcová & Květoňová, 2021) Z části sociálního self-efficacy však vychází, že říct druhému, jak se cítí, je pro dívky velmi jednoduché. Toto potvrdily i PO, které zmiňovaly např., že se jejich dcera sdělovat pocity již naučila. Tato skutečnost podporuje důležitost nácviku vyjádření emocí u jedinců s AS, na kterou upozorňuje např. Attwood (2005).

Určitým, již zmiňovaným, kontrastem je upozadění emocí a důraz na fakta, který je pro dívky s AS typický. V rozhovorech se objevilo, že dívky považují za důležité, aby o druhém věděly základní informace jako je např., jaké knihy druhý čte. Toto zmiňuje také Radkovová & Hořejší (2018), kteří zdůrazňují, že dívky i např. v četbě hledají spíše informace než emoce.

Ulpívavé, omezené zájmy jsou pro jedince s AS typické (Thorová, 2012). Mým zjištěním je, že dívky by rády, aby pro ně byl kamarád někdo, kdo má zájmy stejné jako mají ony. To se ale jeví, že je poměrně problematické. Zajímavé je vysvětlení od Attwooda (2005), který zmiňuje, že by důvodem vyhraněného zájmu mohla být snaha o podnícení konverzace na téma, ve kterém si jsou jedinci s AS jistí, aby tak předešli možnému zaostání mezi ostatními (viz kapitola 1.4.4. Další projevy).

Oblast přijímání a poskytování pomoci u dívek s AS mi připadá ne zcela prozkoumaná. Nenalezla jsem žádné výzkumy, které by tuto skutečnost u dívek s AS více rozváděly. Z mých zjištění vyplývá, že dívky nemají problém s tím pomoc druhým poskytnout, ale když se v rozhovorech zamýšlely nad tím, zda je pro ně vůbec důležitá, ukázalo se, že tuto potřebu spíše opět pojmají z hlediska faktického, tedy že hledají pomoc, když něco nevědí. Potřeba pomoci je ale dle Slaměníka (2011), kterého zmiňuji v kapitole 3.1. definice přátelství, jedním z aspektů přátelství společně s potřebou intimity, porozuměním a oporou.

S posledním mým zjištěním, které se týká tajemství bych chtěla plynule navázat na otázku, kdo je tedy pro dívky s AS kamarád. Otázka to není snadná, ale vzhledem k prezentovanému bychom mohli říct, že by to byl někdo starší, zkušenější, se stejnými zájmy. Někdo, kdo dokáže

udržet tajemství, ale hlavně někdo, kdo dívkám pomůže lépe zvládat sociální situace např tím, že jim poskytne okomentovaný odraz sociální reality.

Při interpretaci svých výzkumných zjištění a při provádění celého výzkumu jsem si vědoma značných limitů. Zjištění, které uvádím jsou spíše nástinem, kterého jsem si v rámci snahy o zakotvenou teorii všimla, ale aby došlo k opravdovému nasycení daty, bylo by vhodné mít více respondentů. V této souvislosti bych ráda podotkla, že mým prvotním cílem bylo hlavně nahlédnout do této problematiky a svojí prací přispět k tématu, které vnímám jako vhodné dalšího zkoumání a v této souvislosti bych také chtěla zmínit, že výzkumů zaměřených na dívky s Aspergerovým syndromem stále není mnoho a zůstává tak mnoho témat, která jsou ještě ne zcela probádána. Myslím, si, že by se také dal více prozkoumat pohled pečujících osob, ale vzhledem k rozsahu a tématu práce k tomu nebylo přistoupeno. Může to být ale inspirací pro další výzkumné bádání.

Do svého výzkumu jsem zařadila i pečující osoby dívek, kterým v této práci ale není věnována tak velká pozornost. Stewartová (2012), kterou uvádím kapitole 1.6. Rodina jedinců s AS, zmiňuje, že matky dívek s AS zmiňovaly velkou obavu z budoucnosti jejich dcer. To se objevovalo i v rozhovorech, které jsem vedla společně s obavami ohledně založení rodiny, nebo strachu, že by dívkám mohlo být kvůli jejich specifčnosti druhými ubližováno.

Jako oblast, která by byla vhodná dále prozkoumat, je např. zmiňované vnímání pomoci dívkami s AS. Konkrétně pak např.: Co pro ně pomoc znamená, zda ji vnímají jako potřebnou, jako něco, co by mělo být ve vztahu oboustranné či vyvážené nebo nikoliv. Také zmiňovaná pasivita, která se u dívek objevovala je téma neprozkoumané. Dalo by se, kromě již zmíněného, zkoumat např. také to, v jakých všech oblastech života dívek se projevuje a jak je ovlivňuje. Možná by bylo v tomto směru vést i nějakou longitudinální studii.

Také si myslím, že by se výzkumná činnost měla více zaměřit na porovnání mezi dívkami a chlapci. V teoretické části (kapitole 3.3. Percepce jedinců s AS) v této souvislosti zmiňuji studii od Sedgewicka et al., (2016), která se tímto zabývala a jejímž výsledkem bylo, že chlapci na rozdíl od dívek vnímali své přátelství jako méně intimní a méně afektivní. Při dalším zkoumání by se jistě dalo zaměřit i jiné oblasti přátelství a porovnat je.

E. Závěr

Výsledná práce, jejímž cílem bylo hlouběji prozkoumat vnímání přátelství a sociálního self-efficacy u dívek s Aspergerovým syndromem, překládá data získaná z polostrukturovaných rozhovorů s dívkami s AS a také s jejich pečujícími osobami. Tato data byla v průběhu výzkumu postupně zpracovávána třemi kroky kódování dle metody zakotvené teorie do konečné myšlenky, které propojuje všechna konečná zjištění.

Získaná zjištění jsou v práci prezentována se snahou zodpovědět zúženou výzkumnou otázku: „Jaké vnímané překážky znesnadňují adolescentním dívkám s AS navazovat a udržet si přátelské vztahy?“ Konečné postřehy jsou členěny do několika bodů a jsou poté v diskuzi postupně rozebrány a vztaženy k teoretické části práce.

Závěry přinášejí vhled do života dívek s AS a jejich pečujících osob a snaží se tak co nejvíce dokreslit realitu vnímání těchto dívek se snahou dopomoci porozumět hlouběji akademické i veřejné společnosti světu dívek s Aspergerovým syndromem.

V závěru práce bych ráda zmínila, že mnoho témat, kterých se v této práci dotýkám, je ještě ne zcela probádaných a poskytují tak prostor pro nové výzkumy na toto téma, které přispějí nejen k lepšímu porozumění, které je klíčové, ale následně i k lepší diagnostice a dalšímu zkvalitnění terapeutické péče v této oblasti.

F. Zdroje

Alvares, G. A., Bebbington, K., Cleary, D., Evans, K., Glasson, E. J., Maybery, M. T., Whitehouse, A. J. (2019). The misnomer of “high functioning autism”: Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. *Autism*, 136236131985283. doi:10.1177/1362361319852831

Attwood, T. (2005). Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace (přeložil Dagmar BREJLOVÁ). Portál.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A., & Ramachaudran, V. S. (1994). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press, 4, 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ): Evidence from asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(1), 5-17.

Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2017). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302–315. doi:10.1080/08856257.2017.1312797

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21 (3), 258-269.

Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship. *Focus on Autism*, 18(4), 211-218. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040201>

Dewey, M. (1991). Autism and Asperger syndrome. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.006>

Garnett, M. S., & Attwood, A. J. (1998). The Australian scale for Asperger’s syndrome. *Asperger’s syndrome. A guide for parents and professionals*, 17-19.

- International Classification of Diseases 11th Revision: The global standard for diagnostic health information. (in revision). Icd-11. Dostupné 8 červenec 2021, z <https://icd.who.int/en>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie (2., přepracované a doplněné vydání)*. Grada.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.
- Howard, B., Cohn, E., & Orsmond, G. I. (2006). Understanding and negotiating friendships: Perspectives from an adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, 10(6), 619 - 627. <https://doi.org/10.1177/1362361306068508>
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: Links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(3), 402-410.
- Pelcová, N., & Květoňová, L. (2021). Emocionalita ve výchově prizmatem filosofické, psychologické a speciálněpedagogické reflexe.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (Eds.). (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Hogrefe - Testcentrum.
- Radkovová, I., & Hořejší, J. ([2018]). *Aspergerův syndrom: život pod společenským tlakem*. Galén.
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L., & Pellicano, E. (2016). Gender Differences in the Social Motivation and Friendship Experiences of Autistic and Non-Autistic Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1297-1306.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.

Stewart, C. (2012). 'Where can we be what we are?': the experiences of girls with Asperger syndrome and their mothers. *Good Autism Practice (GAP)*, 13(1), 40-48.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

Robins, D. L., Fein, D., & Barton, M. (2009). Modified checklist for autism in toddlers, Revised with Follow-Up. Georgia: Self-published.

Tetourová, T., Javora, O., Sotáková, H., & Brom, C. (2020). Interaktivní multimediální materiály cílené na rozvoj sociálních dovedností pro děti s poruchami autistického spektra. <http://capv.cz/index.php/cz/2020/61-sborniky-capv/archiv-sborniku/2020/1835-interaktivni-multimedialni-materialy-cilene-na-rozvoj-socialnich-dovednosti-pro-deti-s-poruchami-autistickeho-spektra>

Thorová, K. (2012). Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha (Vyd. 2). Portál.

Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Portál.

Thorová, K. (2016). Poruchy autistického spektra (Rozšířené a přepracované vydání). Portál.

UZIS. (2020). Aspergerův syndrom (F84.50). [Online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.5>

Yang, D. Y. -J., & Baillargeon, R. (2013). Brief Report: Difficulty in Understanding Social Acting (But Not False Beliefs) Mediates the Link Between Autistic Traits and Ingroup Relationships. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2199-2206. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1757-3>

Vágnerová, M. (2004). Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová (Vyd. 3., rozš. a přeprac.). Portál.

G. Přílohy

Používané zkratky:

AS = Aspergerův syndrom

PO = Pečující osoby

D = Dívky s Aspergerovým syndromem

PAS = Porucha autistického spektra

Příloha č. 1: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu Gillberg a Gillberg, 1989

Příloha č.2: Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu Szatmari, Brenner a Nagy, 1989

Příloha č. 3: Ukázka PowerPoint prezentace užívané při rozhovorech

Příloha č. 4: Informovaný souhlas