

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie



ČTENÍ U ŽÁKŮ
S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Reading in children with Asperger syndrome

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Vypracovala: Monika Štarková

Praha 2014

Čestné prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Čtení u žáků s Aspergerovým syndromem vypracovala pod vedením mé vedoucí bakalářské práce zcela samostatně a za použití literatury a pramenů, které cituji a uvádím v bibliografii. Prohlašuji také, že tato práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.“

V Praze dne

Poděkování:

V první řadě bych ráda poděkovala své vedoucí práce PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. a to nejen za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost a věnovaný čas, ale především také za její velmi vstřícný a laskavý přístup, který mi byl při mé práci velkou oporou.

Další poděkování bych ráda adresovala organizaci APLA Praha, zejména své vedoucí Mgr. Daně Cejpkové za umožnění a zprostředkování výzkumu i respondentů, kteří se tak mohli této studii zúčastnit. Další dík patří tedy také těmto respondentům, šesti osloveným dětem s Aspergerovým syndromem navštěvujícím aktivity organizace APLA Praha, i jejich rodičům, za jejich čas a pomoc, jelikož především oni jsou ústředními postavami této práce, která by bez nich nevznikla.

V neposlední řadě bych za velmi užitečné rady a ochotu ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Tereze Medřické.

ABSTRAKT

Bakalářská práce si klade za cíl zmapování porozumění čtenému textu u žáků s Aspergerovým syndromem navštěvujících 1. stupeň základní školy. Pro šetření jsou užity tři testy, kterými jsou test naslouchání, test čtení a test čtení s vizuální podporou. Odpovědi respondentů na tyto tři typy testů jsou následně hlouběji analyzovány a také vzájemně porovnávány. Tato práce soustředí pozornost zejména na myšlenkové operace respondentů a jejich práci s informacemi na rovině explicitního a implicitního porozumění.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, čtení, kognitivní aspekty, porozumění slyšenému, čtenářská gramotnost, čtení s vizuální podporou, porozumění čtenému

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis is to explore the understanding of text by elementary school pupils with Asperger syndrome. The research is using three methods: a listening test, a reading test and a reading test with visual support. The answers for these three types of tests are then analysed and compared with each other. This thesis concentrates mainly on mental operations of the respondents and their work with information on the level of explicit and implicit understanding.

Key words: Asperger syndrome, reading, cognitive aspects, listening comprehension, literacy, reading with visual support, reading comprehension

Obsah

ÚVOD	8
I. Základní kritéria Aspergerova syndromu – obecná charakteristika	10
II. Kognitivní aspekty AS	11
2.1 Inteligence dětí s AS	12
2.2 Exekutivní funkce u dětí s AS	13
2.3 Paměť u dětí s AS.....	13
2.4 Specifika myšlení u dětí s AS	14
III. Problematické oblasti porozumění – možnosti podpory a zjištění	16
3.1 Možnosti podpory a metody Carol Grayové	16
3.1.1 Sociální příběhy.....	16
3.1.1.1 Sociální příběh a jeho psaná forma	17
3.1.2 Konverzace v komiksovém formátu.....	18
3.1.2.1 Vizualní myšlení jako možný základ práce s informacemi.....	18
3.1.2.2 Jak vizualizace napomáhá čtenému.....	19
3.2 Příklad zmapování porozumění: Happé a strange stories test	20
IV. Porozumění čtenému	22
4.1 Čtenářská gramotnost.....	22
4.2 Porozumění čtenému – vymezení	23
4.3 Teorie procesu čtení a porozumění	23
4.3.1 Roviny čtenářské gramotnosti	24
V. Čtení s porozuměním u žáků s AS	26
5.1 Rovina vysuzování a problém integrace informací	27
5.2 Dosavadní výzkumy čtení u žáků s AS	28
VI. Struktura výzkumu	29
6.1 Výzkumné otázky a cíle práce	29
6.2 Výzkumný postup	30
6.3 Použité metody.....	31
6.4 Zpracování dat.....	34
6.5 Respondenti.....	34
6.5.1 Standa.....	35

6.5.2	Kuba B.	35
6.5.3	Kamil.....	37
6.5.4	Kuba H.	37
6.5.5	Filip	38
6.5.6	Violka.....	39
VII.	Analýza dat – popis a zhodnocení odpovědí v jednotlivých testech porozumění	40
7.1	Zhodnocení čtení s porozuměním – test Krmení králíků, čtený text	40
7.2	Zhodnocení čtení s porozuměním – test O neposedné hvězdičce, naslouchání	45
7.3	Zhodnocení čtení s porozuměním – komiksový test Toma a Jerryho, čtení s vizuální podporou	49
VIII.	Analýza jednotlivých rovin porozumění napříč testy.....	53
8.1	Explicitní rovina – prosté, doslovné porozumění.....	53
8.2	Implicitní rovina - vysuzování	57
IX.	Diskuse.....	63
9.1	Celkové zhodnocení výkonů v jednotlivých rovinách porozumění – prosté porozumění vs. vysuzování v testu čtení a naslouchání	64
9.2	Test čtení s vizuální podporou	67
9.2.1	Můžeme říci, že test čtení s vizuální podporou v něčem dětem napomohl?	68
9.3	Potvrzují se tvrzení o výkonech dětí s Aspergerovým syndromem v této oblasti?.....	69
X.	Závěr	72
XI.	Seznam literatury.....	74
XII.	Přílohy	78

ÚVOD

Téma Aspergerova syndromu, stejně jako obecně poruch autistického spektra, se v posledních několika letech mimo vědeckou oblast rozšiřuje také mezi běžnou, laickou populaci, která ještě v nedávné době neměla o těchto tzv. „sociálně handicapovaných“ jedincích téměř žádné potuchy. K veřejnému zájmu o tuto problematiku, který z velké části narůstá a rozšiřuje se i mezi odborníky různých zaměření, přispělo zajisté také více publikací i výzkumů, které se na toto téma začaly objevovat, ale i mnoho organizací a veřejných služeb, které o těchto typech poruch začaly více informovat nejen veřejnost, ale také samotné jedince a rodiny, kterým se snaží nabízet stále rozsáhlejší spektrum možností jejich podpory a rozvoje.

Oblast výzkumu i podpůrných opatření dětí a jedinců s PAS i s Aspergerovým syndromem se však, a jistě nejen dle mého názoru, soustředí již od počátku především kolem hlavních problémových oblastí, s nimiž se tyto jedinci potýkají a kterými je převážně komunikace a přímá sociální interakce. O sociálním chování a uvažování v sociálních interakcích zahrnujících komunikaci s druhým již bylo mnoho napsáno, zejména co se týče návodů a rad týkajících se možností strukturace dne a jiných možných aktivit, které by tak mohly dítěti či jedinci s PAS pomoci s lepší orientací i začlenění se do intaktní společnosti. Určité věci, které mohou být z hlediska fungování ve světě lidských bytostí stejně důležité, jsou však opomíjeny či nejsou dostatečně probádány, ani nijak zvláště řešeny.

Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla zaměřit na jednu z těchto opomíjených kvalit, kterou rovněž považuji za podstatnou, a to zejména v rámci školní docházky i pozdějšího života, jelikož se týká pro život velmi důležité dovednosti práce se získanými informacemi. Cílem této práce je tak především zmapovat oblast porozumění čtenému textu, kterou se následně snažím porovnat také s rovinou porozumění slyšenému, tedy naslouchání a také s oblastí porozumění čtenému za pomoci vizuální komiksové podpory. O schopnosti čtení jako takové či o porozumění informacím získaným z textu či „vyprávěným“, tedy řečeným poznatkům, neexistují mimo několika málo zahraničních studií žádné hlubší poznatky, což vnímám jako jeden z nedostatků, na který bych mimo jiné touto prací ráda poukázala. Má práce si tak klade za cíl nejen popsat a zanalyzovat myšlenkové procesy těchto dětí, které doprovází jejich proces uchopování významu přečteného, ale také poukázat na možnosti užití různých druhů podpor pro lepší uchopování významu i porozumění celku, jakým je právě především vizuální podpora či psaný projev.

V teoretické části této práce podávám přehled dosud získaných poznatků o kognitivních schopnostech a myšlenkových procesech práce s informacemi, přičemž zmiňuji i známý zahraniční podpůrný i diagnostický materiál pro porozumění. V praktické části pak dále rozebírám a analyzuji jednotlivé odpovědi respondentů na otázky k textům, přičemž se zabývám především rovinou explicitně (tedy zjevně) a implicitně (tedy skrytě) vyjádřených informací v textu. Snažím se tak postihnout především rovinu prostého porozumění explicitně vyjádřeným informacím a vysuzování informací v textu nepřímo vyjádřených. Všechna zjištění jsou také porovnávána s teoretickým zázemím i zahraničními šetřeními a jejich výsledky.

I. Základní kritéria Aspergerova syndromu – obecná charakteristika

„Perhaps the simplest way to understand Asperger’s syndrome is to think of it as describing someone who perceives and thinks about the world differently to other people.“

(Attwood, 2007)

Úvodní souvětí anglického psychologa Tonyho Attwooda, které jsem vybrala na začátek této kapitoly, vystihuje ve své podstatě velmi přesně jedince s poruchou autistického spektra jako takového. Aby intaktní společnost vůbec mohla pochopit nejen chování a jednání takové člověka, ale i jeho myšlení a uvažování, musí si v první řadě umět představit, že v naší společnosti existují i lidé, kteří se zvykům, pravidlům a fungování tohoto světa nezvládají automaticky a plynně přizpůsobit. Činí jim obtíže porozumět mu a vzít tento svět za svůj. Jsou to lidé, kteří mají svůj vlastní svět, ve kterém je pro ně vše jednodušší, srozumitelnější a pochopitelnější, čímž i méně stresující. Je pro ně těžké porozumět nám a našim myšlenkám i způsobům jednání stejně tak, jako pro nás těm jejich. Přemýšlí o světě jiným způsobem, tím svým, kterému rozumí a nejsou z něj zmateni.

Prvotní klinická kritéria pro vymezení Aspergerova syndromu popsala britská lékařka Lorna Wingová, která tuto poruchu charakterizovala nedostatkem empatie, jednostrannou interakcí, omezenou, případně neexistující schopností navazovat a udržet si přátelství, pedantsky přesnou a jednotvárnou řečí, nedostatečnou neverbální komunikací, hlubokým zájmem o specifický jev či předměty, nemotorností a nepřírozenými pozicemi (Čadilová, Žampachová, 2006). L. Wingová také roku 1981 označila tento syndrom jako Aspergerův, jelikož tato zvláštní skupina dětí, která se jí vyčlenila při výzkumu autistických dětí jako specifická vůči ostatním, byla svou charakteristikou shodná se vzorkem čtyř chlapců, které roku 1944 popsal ve své disertační práci vídeňský pediatr Hans Asperger (1906 – 1980).

Dnes je Aspergerův syndrom považován za samostatnou jednotku řadící se k poruchám autistického spektra, která má svá vlastní diagnostická kritéria, ačkoliv se o tom stále mezi odborníky vedou spory. Někteří ho přiřazují spíše k vysoce funkčnímu autismu a domnívají se, že jde pouze o „mírnější“ formu dětského autismu. Aspergerův syndrom má však svá vlastní specifika, která se v mnohém od klasického (dětského) autismu liší. Dnes je také již považován za nejrozšířenější z poruch autistického spektra.

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí a její 10. revize (MKN-10), vydané WHO (nejnovější aktualizace k 1. 1. 2013), je charakterizován především kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, která se podobá autismu, a současně opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit (WHO, 2013). Jako jedno z kritérií uvádí MKN-10 také motorickou neobratnost.

Co se však týče přesného vymezení kritérií a souboru symptomů pro daný syndrom, vzhledem k jejich variabilitě není možné uvést jeden specifický soubor příznaků. Neexistuje typický „případ Aspergerova syndromu“, se kterým by byli ostatní jedinci srovnáváni. K dispozici je pouze určitá škála projevů, které se mohou a nemusí vyskytnout pospolu. Na čem se však víceméně všichni odborníci shodnou je fakt, že Aspergerův syndrom je vrozenou neurologickou poruchou mozku, přičemž dochází k narušení některých mozkových funkcí.

Stejně jako u dětského autismu je pro tyto jedince specifické kvalitativní narušení schopností v oblasti tzv. „autistické triády“, tedy v sociální interakci/chování, komunikaci a představitosti. Na rozdíl od klasického autismu se však jedinci s Aspergerovým syndromem vykazují většinou průměrnými až nadprůměrnými inteligenčními schopnostmi a intelekt se vždy pohybuje v pásmu normy. Stejně tak je pro tento syndrom typické, že není narušen vývoj řeči. Ačkoliv může být o něco málo opožděn, ve věku pěti let je řečový vývoj „dohnán“ a děti mluví plynule (Thorová, 2006). Velmi specifické je však jejich užívání jazykové složky - vyznačují se hyperkorektní mluvou, šroubovitou až mechanickou řečí, užíváním nadměrného množství formálních slov a lpěním na přesném vyjadřování.

Pro jedince s Aspergerovým syndromem (dále AS) je typický nerovnoměrný profil schopností. Jejich normální inteligence se třísťí se skutečností, že často selhávají na akademické půdě. Jak uvádí Attwood (2007), typická je především nevyváženost akademických dovedností, kdy se oblasti brilantního výkonu střetávají s oblastmi propadu, často až s potřebou asistované pomoci. Rodiče často uvádí, že jejich dítě je chytré, ale školní výsledky nejsou takové, jako bychom očekávali (Attwood, 2007). Toto „školní selhání“ je vystavěno jistě nejen na špatném porozumění sociálním situacím a komunikaci, ale souvisí mimo jiné i s kognitivními schopnostmi, jejichž profil se u těchto jedinců zdá být také poměrně specifickým. Ačkoliv však některé typické myšlenkové pochody brzdí výkony a úspěšnost těchto žáků, nacházíme mezi nimi také ty, kteří mohou být v určitých oblastech mimořádně nadanými. Jak uvádí Thorová (2006), nejčastěji mezi nimi najdeme jedince s neuvěřitelnou pamětí, unikátními matematickými schopnostmi, kresebným talentem či výtečnými čtenářskými dovednostmi projevujícími se od raného věku.

II. Kognitivní aspekty AS

Kognitivní funkce jsou nejen velmi důležitou součástí lidského poznávání a zpracovávání informací, ale také adaptace člověka na podmínky běžného života. Ten nám totiž do cesty staví různé podněty a informační zdroje, s nimiž se musíme vypořádat a adekvátně je zpracovat. Jak již jsem nastínila výše, v oblasti myšlenkových procesů těchto jedinců, jako jsou jejich schopnosti

řešení problémů, posuzování, plánování a organizování či paměťové procesy a vstřebání i porozumění informacím, se často objevují určitá specifika znesnadňující právě tuto adaptaci a adekvátní práci s informacemi i jejich zdroji. Pro svou práci považuji za nesmírně důležité postihnout určitá specifika těchto jednotlivých oblastí jejich myšlení, uvažování a vnímání, udávaná současnými výzkumy, ačkoliv i zde je samozřejmé, že nemusí platit pro každého ve stejné míře či se vůbec objevit. Dle mého názoru ve velké míře souvisí s oblastí porozumění textu prezentovanému v jakékoliv podobě právě poznávací oblast, a jak uvidíme v dalších částech mé práce, tyto kognitivní zvláštnosti se promítají do celého kontextu porozumění žáků s AS.

2.1 Inteligence dětí s AS

Zde je důležité zmínit především oblast verbální inteligence (Verbal IQ), ve které, jak udávají mnozí autoři (jako např. již Asperger či Wingová), podávají jedinci výrazně lepší výkony než v tzv. inteligenci performační, výkonové (Performance IQ). Ne všechny výzkumy a nedávné studie však tento významný rozdíl potvrzují - např. Szatmari, Tuff, Finlayson, Bartolucci, Ozonoff, Manjiviona a Prior (Miller a Ozonoff, 2000). Tony Attwood pak například vyčleňuje pouze některé specifické schopnosti týkající se i neverbální inteligence, ve které jsou pravidelně prokazovány vyšší výkony i u jedinců s Aspergerovým syndromem, nadprůměrné výkony ve verbálních subtestech však potvrzuje.

Děti brilantně vychází především v testech jako je Wechslerův Slovník či v testech všeobecných znalostí - jsou známé svou imponující slovní zásobou a až neuvěřitelnou schopností přesně přepravovat fakta a skutečnosti (Attwood, 2007). Dle výzkumu Jessicy Merchán-Naranjo a Maríi Mayoral (2012) jsou za tyto výkony vděční především své výborné paměti na události a fakta a detailní informace v nich, umění mechanického učení se vět a frází, informací nazpaměť. Naopak s testy Porozumění či s pochopením absurdních situací, kde se již nejedná o pouhou rekapitulaci dříve získaných znalostí, mívají značné obtíže, stejně jako se subtesty vyžadujícími mentální manipulaci s informacemi, které musí jedinec pro správnou odpověď například převrátit do opačného významu, pořadí apod. (tento deficit se projevil i při mém testování).

Důležitou zmínku o této oblasti shrnuje také Thorová (2006), která hovoří o ostrůvkovitých schopnostech, které se u těchto dětí velmi často objevují a činí z nich často tzv. „savanty“. Mimo mechanické opakování či doslovné memorování informací za ně považuje také například hyperlexii. Tyto unikátní dovednosti však bohužel automaticky neznamenají jejich praktické využití. Nadprůměrné čtenářské dovednosti nemusí být činností, jejíž hlubší smysl dítě pochopí a bude ji schopen využít pro fungování v běžném životě (znamená pro něj rychlé čtení bez porozumění).

2.2 Exekutivní funkce u dětí s AS

Jako hlavní příčinu školní neúspěšnosti uvádí mnoho autorů mimo jiné i problémy v oblasti poruchy exekutivních funkcí. Největší potíž činí jedincům s Aspergerovým syndromem především organizace abstraktních myšlenek, názorů a představ, učinění rozhodnutí, selhávají ve schopnosti zorganizovat si zdroje a dostupné znalosti o dané oblasti. Často nezvládají vysuzovat priority daného úkolu či ze souhrnu různých informací vybrat to podstatné pro splnění určitého cíle, či vůbec pracovat s adekvátními informacemi, které je zapotřebí v daném souboru označit za podstatné. Dítě s Aspergerovým syndromem často není schopno činit výběr relevantní situaci a stanovit si priority (Thorová, 2006). Attwood v souvislosti s exekutivními funkcemi také upozorňuje na častou zbrklou reakci bez hlubšího rozmyšlení vzájemných souvislostí toho, o čem má učinit adekvátní závěr. Problematická je také integrace předchozí zkušenosti do momentálního jednání a s tím související učení se z chyb – které tak dítě neustále opakuje.

Dysfunkce se týká také schopnosti mentálních operací a manipulací s konkrétními informacemi pro potřebu momentálního vyřešení problému či úlohy. Tony Attwood (2007) přirovnává paměť jedinců s AS k „šálku na informace“ – můžeme do něj nalít nepřehledné množství informací, které zde dokážeme uchovat, ovšem potíž je v následném výběru relevantní a správné informace, kterou máme užít k určitému úkonu potřebnému v dané chvíli. Poznatky, ať už jsou získány odkudkoliv, jsou tak uchovávány a ukládány vedle sebe, mají stejnou důležitost a jedinci je často neumí propojovat do vzájemných smysluplných celků.

2.3 Paměť u dětí s AS

Z této oblasti je u jedinců s Aspergerovým syndromem vyzdvihována především dlouhodobá paměť, která většinou funguje na principech mechanického zapamatování různorodých informací. Jako problém se zde však ukazuje motivace dětí k tomu, aby si konkrétní informace opravdu zapamatovali – jejich paměť je tedy velmi úzce spojena i s pozorností a zájmem. O pozornosti tak platí to samé.

Velmi častá je především podoba fotografické neboli eidetické paměti, kterou v hojně míře uplatňuje velké množství dětí s Aspergerovým syndromem. Tato schopnost přesného zrakového vybavení konkrétních scén a různých vizuálních informací se může odrážet v jejich přesných, často doslovných a velmi detailních odpovědích, které děti s Aspergerovým syndromem například píšou do testů. Mohou být tedy schopni vybavit si konkrétní stranu či odstavec knihy a následně ho „překopírovat“ do své reprodukce.

Další velmi diskutovanou otázkou z oblasti paměti je tzv. pracovní paměť. Děti s Aspergerovým syndromem mají většinou problém udržet informace „on-line“ a

k momentálnímu použití, velmi často ztrácí myšlenkovou nit a také zapomínají na to, co právě dělali či chtěli dokončit. Chybí zde tzv. „vzpomínka na budoucnost“ nutná pro následné plánování (Ingvar, 1985 in Thorová, 2006). Kapacita pracovní paměti tak může být nižší než u ostatních vrstevníků.

2.4 Specifika myšlení u dětí s AS

V předchozích kapitolách jsem shrnula oblasti kognitivních dovedností, které významně zasahují do utváření a chápání světa i informací v něm vystupujících. Z kognice obecně vystává proces myšlení jako takový, s výše zmíněnými dovednostmi se pojí náš způsob uvažování a obecného myšlenkového zpracovávání i nazírání světa. Jelikož jakékoliv porozumění, ať už textu, mluvenému slovu či obrázkovému příběhu souvisí s myšlenkovými postupy každého jedince, je zapotřebí poukázat na některá typická specifika vyskytující se v oblasti myšlení dětí s AS.

Flexibilita myšlení: Schopnost flexibilních myšlenkových operací je u těchto jedinců značně omezena. Děti s AS mají určitý směr uvažování, který zpravidla nemění a vkládají ho do řešení vícero problémových či úkolových situací. Tento styl myšlení nazývají zahraniční autoři tzv. „one-track mind“, což bychom mohli přeložit jako jednosměrnou cestu, kterou se jejich mysl ubírá. Nejsou tedy schopni přehodnotit jeden směr uvažování a převést ho na tzv. „jinou trasu“. Tento styl vede k **rigidnímu myšlení a ulpívání**, neschopnosti přizpůsobit se změnám či vymýšlet nové, originální způsoby řešení či přístupů k věcem. Pojí se také s citlivostí ke kritice a neustálým strachem ze selhání, které tyto děti, jak se projevilo i při dotazování v mém výzkumu, mají a také si tím pádem nechtějí zklamání či selhání připouštět.

Hyperrealita, doslovné chápání: S problémem flexibilního myšlení se prolíná také doslovné, až hyperrealistické chápání významů, předmětů a situací vyskytujících se v okolí jedince s AS. „Lidé s autismem mají tzv. hyperrealistické mentální vybavení, proto mají největší potíže v těch oblastech, kde je potřebné domýšlet si význam slov.“ (Bělohávková, Vosmik, 2010) Přiřazování významu různým podnětům s sebou nese rozvinutou míru představivosti, což je jedna z oblastí, která selhává i u dětí s Aspergerovým syndromem. Jak uvádí Jelínková (2001), nejsou schopni „jít za vnímanou realitu“. To se projevuje velmi doslovným chápáním určitých sdělení, slov či pokynů. Potíže se objevují především v mnohoznačnosti slov (či dokonce i slovních spojení a vět), kdy je pro přiřazení správného významu důležité chápat celkový kontext. Jak uvádí Vermeulen (2001), problém u těchto jedinců často nespočívá v přiřazení významu (ten mohou mít naučený, správně spojený se slovem), avšak potíží je **stanovení smyslu**. Lidé s Aspergerovým syndromem mohou mít široké teoretické zázemí a mechanicky naučené znalosti o dané

problematice, ale schopnost zapamatovat si např. seznam určitých věcí ještě nezaručuje jejich správné praktické užití či postihnutí souvislostí mezi nimi a smyslu jejich existence. Děti s AS postrádají tzv. „kohezivní myšlení“ a „zdravý rozum“ (Vermeulen, 2001).

Generalizace: Její snížená schopnost až neschopnost souvisí opět s výše zmíněným a s uvězněním v konkrétnu. Jedinci s AS často nejsou schopni věci naučené v jednom typu kontextu přenášet do druhého a zobecňovat dříve naučené poznatky či postupy pro další užití, což z velké části pramení právě z nedostatečného propojování jednotlivých informačních vláken mezi sebou. S tímto se pojí také skutečnost, že pokud se situace, či dokonce jen právě řečená výpověď, neskládá z přesných prvků, z nichž byla tvořena při prvním setkání dítěte s touto zkušeností, není již přijímána za stejnou či jako podobný koncept (Kanner, 1943 in Happé, 2006).

Centrální koherence: Teorie oslabené centrální koherence ve své podstatě shrnuje některé výše zmíněné problémy. Na tuto skutečnost upozornily kolem roku 1983 autorky Shah a Frith za použití tzv. Children's Embedded Figure's task. Jak uvádí Attwood (2007) děti s AS jsou často velmi dobří hledači jehly v kupce sena. Jsou schopni najít detaily, vynikají například v rozkládání obrazců na určité tvary. Tato tendence však platí bohužel na vícero jevů, které takto rozkládají, tedy spíše než aby dané vyobrazení (například příběh) dokázali vnímat jako celek, zaměřují se převážně na detaily a části, mnohdy i nedůležité. To vše se děje na úkor stanovení celkového smyslu a významu daného celku. Děti s AS se raději uchylují k jednotlivinám a konkrétním, jasným informacím, než by z jednotlivých částí třídily dohromady do jednoduššího a celkového. Gestalt teorie, které nám uvádí, že lidská mysl má tendenci vnímat celky na úkor drobných částí, jakoby v těchto případech neplatily. Vidíme zde tedy upřednostňování analytického způsobu myšlení nad syntetickým, tedy na úkor integrací jednotlivých informací dohromady (Thorová, 2006).

Teorie myslí: Jako druhá významná teorie, kterou považují za nutné zmínit, je tzv. Teorie myslí, na níž poukázal Simon Baron-Cohen. Stručně řečeno se rovná kognitivní schopnosti jedinice usuzovat na mentální, duševní stavy druhých lidí. V této schopnosti jedinci s AS také výrazně selhávají. Tato dovednost se týká nejen umění vysoudit, co druhý cítí, ale také co svým jednáním zamýšlí a co si myslí. Vysuzování stavů a myšlenek druhých lidí je velmi obtížné, jelikož tyto věci jsou velmi abstraktní a nereálné. K jejich vysouzení si musíme utřídit vícero informací a často pochopit celkový kontext, přičemž neexistuje jasně daný postup, jak stavy druhých odhadovat. Asi vůbec největší jejich potíží je uvědomit si, že jiní lidé mohou mít jiné názory a přesvědčení než oni sami, a na světě není pouze jedna jediná pravda, již všichni sdílí.

Teorii mysli většina autorů dělí především na „teorii prvního a druhého řádu“. První řád značí pouhé myšlení druhého člověka (Pavel se zlobí, myslí si, že jsem to ukradl), druhý řád už udává myšlení druhého o myšlenkách třetího (Pavel si myslí, že Maruška si myslí, že on to ukradl). Literatura uvádí, že ačkoliv některé děti s AS testy teorii mysli prvního řádu projdou, v druhém již správně neodpovídají (shrnuje i Thorová, 2006). Selhávání v usuzování na stavy druhých lidí může být spojeno s představitivostí a hrou, kdy si většinou tyto děti neumí hrát „jako“ a „na něco/někoho“. Jelikož tuto zkušenost prostřednictvím napodobování druhých nemají, neumí si tyto myšlenky přivlastnit, vcítit se do nich, ani si je představit. Attwood (2005) v této souvislosti uvádí, že proto většina dětí upřednostňuje naučné knihy nad beletrií, kde je nutno neustále přemýšlet nad druhými lidmi, jejich pocity a myšlenkami.

III. Problematické oblasti porozumění – možnosti podpory a zjištění

Kromě výše zmíněných kognitivních deficitů, které mohou velmi znesnadňovat proces porozumění, je pro tyto jedince samozřejmě velkým handicapem také jejich snížená schopnost orientace v sociálním světě a neobratnost sociálního fungování. Díky této další velké nesnázi, která je jedním z dominantních příznaků, nazýváme někdy Aspergerův syndrom také sociální dyslexií (Thorová, 2006). S tímto vším se tedy pojí otázka, jakým způsobem vlastně porozumění takových jedinců podpořit a co jim může pomoci blíže vnímat smysl nejen lidské komunikace a přímé interakce, ale také interakcí vyskytujících se v textu či různých příbězích a vyprávěních.

3.1 Možnosti podpory a metody Carol Grayové

Se dvěma takovými metodami, které jsou (bohužel převážně v zahraničí) dodnes užívány jako vhodné strategie pro děti i dospělé s PAS a tedy i s Aspergerovým syndromem, přišla roku 1991 Carol Gray. Jsou jimi Sociální příběhy a Konverzace v komiksovém formátu. Obě dvě metody slouží k podpoře porozumění sociálním situacím a jejich kontextům. Jsou přesnějším rozepsáním (či rozkreslením) jevů, které mohou být pro autistického jedince sami o sobě těžko uchopitelné.

3.1.1 Sociální příběhy

Zde se jedná o vytvoření krátkého a výstižného souboru určitých typů vět, které popisují jev, sociální situaci či dovednost, kterou jedinec s AS dostatečně nepochopil a je potřeba mu ji objasnit. Takový příběh musí obsahovat jasné informace o dané situaci, tedy kdo co dělá a proč, co je v daném kontextu obvyklé či dokonce i jak se má samotný jedinec zachovat. Podle Grayové se zde musí vyskytovat čtyři typy vět, někteří autoři (Smith, 2001) uvádí i další typy, které bychom měli do textu zařadit.

Důležité je především vytvoření jasného sdělení, které díky těmto kritériím obsahuje všechny podstatné prvky pro porozumění situaci/jevu. V příbězích by se měly vyskytovat i slova jako „někdy“ a „obvykle“, která vyjadřují možnost změny (např. děti obvykle chodívají do školy ráno, někdy jsou naštvaní a někdy ne – tím si jedinec dokáže např. osvojit fakt, že ne všichni jsou ráno v dobré náladě a některé děti mají školu i odpoledne). Co však mimo strukturované uspořádání důležitých informací vnímám jako důležité, je možnost vizuální podoby příběhu či určitého sdělení, které tak nabývá konkrétnější formy. Ačkoliv příběh nemusí být doplněn o obrázky, podoba psaného je pro tyto jedince srozumitelnější.

3.1.1.1 Sociální příběh a jeho psaná forma

Jelikož převedení děje, situace či pouhých informací a poznatků na papír znamená jejich větší konkrétnost (náhle někde existují a nemusíme o nich pouze abstraktně uvažovat), může se stát právě možnost této transformace do psané podoby pro jedince s AS velkou výhodou v orientaci mezi nimi. Pokud tedy dítě nerozumí danému sociálnímu jevu, který se odehrává v jeho životě, zdá se podle Carol Grayové velmi účinné rozepsat tento příběh do strukturovaného celku, v němž se tak děti lépe orientují a dokážou jednotlivé informace snadněji vstřebávat. Jsou pro něj lépe pochopitelné a zapamatovatelné.

Jelikož si žáci s Aspergerovým syndromem často tvoří „otisky“ konkrétních informací, s nimiž následně pracují, mohlo by se zdát velmi užitečné z těchto poznatků vycházet a tedy nejen následně rozepisovat příběhy podle určitých kritérií, jak autorka uvádí, ale užívat psané podoby abstraktních informací i v jiných případech, než je neporozumění nějakému sociálnímu jevu. Pro takového jedince bude jistě například jednodušší přečíst si ve škole správně formulované zadání s jasně uspořádanými informacemi než li poslouchat výčet abstraktních informací a sdělení, která si musí následně sám utřídit.

Tato úvaha souvisí také s očekáváním, které bychom díky obecně uváděným poznatkům mohli o dětech s Aspergerovým syndromem pojmout vzhledem k tomuto výzkumu - že děti se spíše než v příběhu, který jim nějaká osoba sdělí, budou lépe orientovat v textu, jež si sami přečtou. Určité informace si tak mohou nejen „zkopírovat“ do paměti, ale také je lépe uchopit, vnímat a třídit. Nabývají pro ně konkrétnější podoby. Samozřejmě pak záleží i na typu tohoto textu, kolik informací je v něm obsaženo a na kolik je nutné následné přemýšlení nad obsahem. Carol Gray se svými kritérii pro psaní příběhů by pak mohla být vhodnou inspirací např. pro to, jak uspořádat informace v zadání školních úkolů, či jakým způsobem obecně psát takové texty, které by těmto žákům dávaly smysl, jelikož by obsahovaly vše nezbytné pro pochopení podstaty sdělení/příběhu.

3.1.2 Konverzace v komiksovém formátu

Tato metoda je ještě mnohem konkrétnějším zobrazením situací a jevů, jelikož se přidává i obrazové vyjádření dílčích kroků. Její základ tedy vychází především z co nejpřesnějšího vyjádření obtížného fenoménu či jevu, o kterém je potřeba si nejen povídat, ale také ho rozkreslit. Zde se snoubí jak psaný projev dítěte, tedy konverzace a myšlenky se opět převádí do vizuální podoby písma, tak i obrázková podoba konkrétních situací a výjevů. Dítě si za pomoci druhé osoby, která jej vede a různé situace a děje s ním rozebírá, tvoří strukturu výpovědí, konverzací a situací, třídí si myšlenky a může vyjadřovat stavy a pocity, svoje i druhých, pomocí barev, obrázků, vět. Dítě nekreslí náhodně, ale vepisuje si informace do určitých čtverečků či rámečků – jak je tomu u klasického komiksu. Tím pádem si v hlavě utváří sled dějů a činností, může o nich přemýšlet v jejich posloupnosti a celistvosti. Konkrétní podoba konverzací, nad nimiž přemýšlí a které se snaží lépe pochopit, tak dítěti pomáhá s jasnějším vhledem do situace a případného problému.

Jak již víme, schopnost představivosti u těchto jedinců je omezena a proto je potřeba podpořit ji v tom, o co se opírá – o realnost a konkrétní podoby. Carol Grayová a její strategie pro lepší náhled do sociálních situací tedy využívá především těch pomocných nástrojů, o které se jedinci s AS mohou opřít též ve své mysli.

3.1.2.1 Vizuální myšlení jako možný základ práce s informacemi

Podpořit porozumění konkrétními vyobrazeními či jen samotné převedení sdělení do konkrétnější formy (tedy textu) může být velmi účinné vzhledem k formě myšlení, které se u těchto jedinců často vyskytuje. Jak již jsem zmínila v předchozích částech mé práce, děti i dospělí s AS mohou mít výbornou fotografickou paměť, dovedou si zapamatovat nepřeberné množství určitých informací, často působí dojmem jako by si pouze vtiskovaly informace v původní podobě, s nimiž neumí dále manipulovat. To vše souvisí s jejich podobou myšlení.

Stejně tak jako jejich paměť tvoří převážně zrakové vzpomínky, jejich podoba myšlenek je velmi obdobná, což je další z věcí, jež jim znesnadňuje flexibilnější uvažování. Jak píše Attwood (2007) jejich myšlení má spíše než povahu řeči, jak je tomu u běžné populace, podobu konkrétních představ a obrazů. Mnoho lidí s Aspergerovým syndromem dokonce samo udává, že přemýšlí tzv. „v obrazech“. Temple Grandinová (1988 in Attwood, 2007) například uvádí, že pro zapamatování a lepší uchopení nějakého jevu jí pomáhá, když je může nějak vidět, tedy mít je graficky zpracované. S tím souvisí také dříve nepochopitelná „předřečová“ paměť těchto jedinců, kdy si dovedou přesně vybavit události z let, kdy ještě neovládali řeč (tedy z raného období dětství).

V souvislosti s těmito tvrzeními a také se svým názorem, že nejde přesně říci, jestli u nich dominují verbální či vizuální schopnosti (pojící se s performačním IQ), rozděluje Attwood (2007) tyto jedince na dva typy: tzv. „vizualizér“ a „verbalizér“. Verbalizér je ten jedinec, který má vynikající schopnosti verbálního uvažování a s případným neporozuměním různým sociálním situacím či jevům mu může pomoci převedení dané události do podoby čteného či diskuse (tedy slovní formy, se kterou může dále pracovat a orientovat se v ní). Vizualizér je pak ten, kdo vyniká ve schopnostech vizuálního myšlení a jeho učení by mělo být podpořeno především obrazovými výjevy a vizuálním zpracováním konkrétních jevů či situací. V každém případě však dochází k názoru, že převedení poznatku do jakékoliv grafické formy napomáhá porozumění.

3.1.2.2 Jak vizualizace napomáhá čtenému

Jakékoliv vizuální představy, které máme, čerpáme z konkrétních reálných výjevů, které jsme již někdy viděli. Jak uvádí Šafránková (2012), při procesu vizualizace, který je sám velmi důležitou čtenářskou schopností, aktivujeme své dosavadní zkušenosti. Čtenáři, kteří čtou ať už odborný článek či nějaký příběh, si vždy vytváří obraz přečteného v mysli, který je závislý na jejich předchozích setkáních s obdobnými informacemi a aktivují se tak jejich předchozí znalosti a vzpomínky. Pokud jsme tedy logicky s nějakým jevem či situací nikdy nesetkali, bude nám dělat problém si ji při čtení představit. Taková obrazová představa nám pomáhá i s utvářením paměťové stopy a s pochopením přečteného. U jedinců s Aspergerovým syndromem je tato základní dovednost představování si a utváření obrazů při čtení oslabena více, než u běžné populace. Snížena je totiž jejich schopnost generalizovat, integrovat předchozí zkušenosti a informace do nových celků a tedy samotná představivost, utváření obrazů o nově získaných informacích. Problém tedy může nastat, pokud jedinec s AS nemá konkrétní zkušenost s danou informací a tedy schopnost si ji (vizuálně) představit a vybavit.

Pokud čteme, vytvoříme si většinou hrubý obraz textu, zpočátku jen na základě několika málo informací, přičemž poté tento obrázek zpřesňujeme získáváním dalších poznatků z textu (Šafránková, 2012). Žáci s Aspergerovým syndromem však většinou zvládají přiřazovat konkrétní význam či vizuální představu reálným věcem nebo určitým slovním vyjádřením a větám, které mají naučené a již je znají, ovšem vytvářet nový význam a obrazovou představu z informací, které musí sami poskládat dohromady, pro ně bývá obtížné.

Pokud čteme, zdá se, jakoby si mozek utvářel v hlavě film (Šafránková, 2012). Organizuje data, přiřazuje nové informace ke starým, tvoří závěry a úsudky, s přibývajícimi informacemi dotváří obraz. Tímto způsobem si samozřejmě lidská mysl utváří představu nejen o tom, co čte, a nejen v případě vizuálního obrazu. Přesně v těchto dovednost však děti i dospělí s AS selhávají, tedy i do čtení se promítají všechny výše zmíněné obtíže v oblastech kognitivního

zpracování. Dle Šafránkové (2012) se při čtení u dětí odehrávají důležité úkony, které jdou v postupném sledu za sebou: předvídání (co asi bude následovat), kladení otázek (kde se asi příběh odehrává a zda si to umím si to představit), vyjasňování (probíhá pomocí začleňování zpřesňujících informací do celkového obrazu) a shrnování (tedy syntéza a utvoření celkového obrazu). Při náročnějším tématu, kde je těžší pochopit souvislosti a tudíž chápat smysl textu, je tedy samotná vizualizace čteného velmi důležitá. Pokud si dítě nedokáže samo utvořit obraz či představu toho, co čte, konkrétní obrazový doprovod je tak téměř nezbytnou součástí k porozumění.

Velmi účinné je především obrazově vizualizovat postupy a pořadí, v jakém se dané události či úkony odehrávají. Stejně jako Carol Gray a její komiksová metoda, i Šafránková (2012) uvádí, jak je důležité následně s dětmi tyto sledy událostí rozkreslovat. Jelikož dítě s Aspergerovým syndromem se ztrácí v informacích daleko více a častěji než běžné dítě, kreslený komiks, který nám vizualizuje jednotlivé děje po částech a přesně rozkresluje úkony postav, pro něj bude jistě velkým pomocníkem při porozumění čtenému textu v něm. Tedy to, co používáme při podpoře následného porozumění, můžeme užít i při konkrétním, aktuálním aktu čtení, jelikož, logicky, tak můžeme rovnou dítěti napomoci s porozuměním.

3.2 Příklad zmapování porozumění: Happé a strange stories test

Diagnostikou úrovně, či řekněme určitých rovin porozumění u dětí s PAS, se zabývala především anglická profesorka Francesca Happé, která k mapování této dovednosti užívala psaných příběhů. Ke znázornění jsou zde užity i jednoduché obrázky zvýrazňující hlavní akt příběhu, ne však všech jeho součástí, jako je tomu např. u zmíněného komiksu. Svými výzkumy navazuje na výše popsanou, odlišnou teorii mysli těchto jedinců. Jak uvádí Thorová (2006) Francesca Happé sestavila testovou baterii kratších příběhů, které však mají odhalit i deficity v porozumění, na něž by například samotné testy teorie mysli nepoukázaly.

Ve svých studiích zmiňuje, že problémové oblasti jsou především v uchopení ironie, vtipů, metaforických vyjádření a nepřímých žádostí (Happé, 2006). Její „strange stories“ testy (testy podivných příběhů) se vždy skládají ze dvou částí – 24 tzv. mental state tasks neboli mental stories (mentální/metalizující příběhy) a určitého počtu tzv. kontrolních physical state tasks (fyzikálních příběhů). Ve svých výzkumech užívá různého počtu jednotlivých úloh a autoři (jako např. Baron-Cohen), kteří na ni navazují, rovněž. U obou metalizujících krátkých příběhů užívá následně dvě otázky – „Je pravda, co postava A řekla?“ a „Proč to postava A řekla?“. U fyzikálních příběhů pak užívá otázek typu: „Proč se v textu stalo to či ono?“

Mentální příběhy odkazují na myšlenky, touhy, vlastnosti, dispozice a pocity vystupujících v příběhu (Happé, 2005). Testujeme zde tedy schopnost dětí vypovídat především o mentálních stavech druhých, jejich záměrech a myšlenkách. Skládají se z 12 ti typů úloh/příběhů, resp. situací, které se objevují v interakci s druhým, a pro tyto děti je obtížné těmto sociálním aspektům porozumět. Patří sem: předstírání, vtip, lež, tzv. bílá lež (milosrdná), řečnický obrat, nedorozumění, přesvědčování, ironie, dvojitě blufování (lež), protichůdné emoce, vzhled/realita a zapomínání.

Fyzikální příběhy pak nepracují s mentálními stavy a vysuzováním myšlenek a záměrů (nejde zde tedy o proces mentalizace), ale především popisují nepředvídatelné výsledky nějakých událostí, které jsou založeny na mechanických, fyzikálních příčinách (Happé, 1994). Informace, na které je nutné přijít, jsou také explicitně obsaženy v textu. Například u příběhu, kde je jasně popsáno, že žena sázela semínka různých druhů zeleniny, kterou si chtěla vypěstovat, ovšem ptáci ji všechna semínka snědli, má dítě odpovědět na otázku: „Proč nebude mít ona žena v zahradě žádnou zeleninu?“ (Happé, 1994). Jde tedy o pouhé zrekapitulování jasné fyzikální události, k čemuž může dítě dojít i přes doslovné chápání informací explicitně obsažených v textu.

Jak je potvrzováno i ve studiích Happé a dalších, žáci s Aspergerovým syndromem vychází velmi dobře v odpovědích u fyzikálních příběhů (a také stejně ve srovnání s intaktní populací), u mentálních položek však prokazují významné deficity.

U první otázky často i u mentálních úloh dochází ke správným odpovědím, tedy děti umí rozeznat, zda je výrok aktéra pravdivý či nikoliv. Podle Cohena a Jolliffe (1999) se zde však jedná pouze o nižší úroveň interpretace. Respondentům zde stačí rozpoznat pouze to, že prohlášení postavy je v rozporu s obsahem příběhu (Cohen & Jolliffe, 1999). Na rozdíl od momentů, kdy je nutné jednotlivé informace integrovat a vysoudit z nich novou skutečnost, zde dávají dohromady pouze výrok a samotnou situaci, s níž tato promluva nekoresponduje. Pochopit lingvistické aspekty problému se tedy nezdá takovou potíží (Merrill & Terman, 1973 in Cohen & Jolliffe, 1999).

O něco těžší, jak udávají výzkumy Happé i Cohena, který její závěry potvrzuje, se pro ně zdá především vysuzování informací a mentálních stavů druhých lidí z celkového kontextu příběhu. Tato dovednost je potřeba především u odpovědi na druhou otázku, kterou tak Cohen přiřazuje k vyšší úrovni schopnosti interpretace. Jakmile fakta a informace nejsou v textu explicitně obsažena, nastává zde problém provést úsudek nad mentálními stavy druhých či s objevením implicitních témat vystupujících za samotným psaným textem. Jak uvádí Cohen a Jolliffe (1999), při odpovědi na otázku „Proč to vlastně dotyčný udělal?“ musí dítě integrovat prohlášení postavy s celkovým kontextem příběhu a dalšími informacemi, aby mohl adekvátně

interpretovat situaci a celkový smysl děje, který se zde odehrál. To vše se váže především se sníženou schopností či neschopností integrace informací a následného vysuzování.

I věci odehrávající se v mentálním příběhu však mohou být vysvětleny pomocí tzv. fyzikálního vysvětlení/odpovědi – tak, jak se tomu děje u fyzikálních příběhů, kde dochází k přesné reprodukci dat a informací tak, jak vystupují z fyzického stavu textu/příběhu. Co je však přesnější a jakým způsobem se prokazuje, že reaguje většinová populace u otázky „Proč to řekl?“ mnohem častěji, je skutečné postihnutí podstaty úkonu aktéra (tedy například „on jen vtipkoval“, „nemyslel to vážně“ apod.), což se u dětí s AS příliš neobjevuje. Tento jev popisuje i Baron-Cohen (1999), který tvrdí, že může být zodpovězena otázka i správně a to pomocí „physical way“, tedy fyzikální cestou, kdy neusuzují na mentální stavy aktéra a tím pádem ani na pravou podstatu jejich záměru. Odpověď na otázku, proč osoba X řekla, že je pes velký jako slon, ačkoliv není, totiž může znít například takto: „Protože ten pes byl velký,“, což bylo v příběhu psáno, a ne pomocí globálního vysvětlení situace: „No protože jen vtipkoval.“

IV. Porozumění čtenému

4.1 Čtenářská gramotnost

Čtení je stejně jako psaní jednou ze základních schopností, které si dítě osvojuje hned na začátku školní docházky. Tyto dovednosti jsou zásadní pro následné učení, školní práci, ale i obecně pro fungování člověka ve společnosti. Čtenářská gramotnost dnes tedy není čistě školním prvkem, kdy je nutné naučit se dekódovat znaky, rozpoznat písmena, řadit jednotlivá slova do slovních spojení a větných celků, vyznat se v gramatických strukturách. Elementární schopnost čtení se tak dnes mění ve vyšší kompetence, kdy pro označení gramotnosti užíváme přesnějšího termínu funkční gramotnost, pod níž čtenářská gramotnost spadá. Toto nové vymezení znamená, že zcela zásadní při čtení jakéhokoliv textu je především rozumět jeho smyslu, umět vyhledávat a zpracovávat informace, pohrávat si s jejich syntézou, analýzou a integrací. V tomto vymezení je čtení jednou z důležitých lidských kompetencí pro uspokojení potřeb a řešení problémů každodenního života (Gavora, 2003).

Čtenářská gramotnost je tedy již širší, komplexnější pojem než dovednost čtení, jelikož vyžaduje i samotnou práci s textem a informacemi v něm, na základní i metakognitivní úrovni (Wildová, 2012). Jak vidíme, důležitá je tedy především schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm, osvojovat si nové znalosti a dovednosti a začleňovat se tak do širšího kontextu sociálního života.

4.2 Porozumění čtenému – vymezení

„Pravým důvodem proč čteme text, je porozumět mu.“ (Gavora, 2003) Pochopit tuto základní myšlenku je častým problémem ve školách, kdy se učitelé nezdědíka orientují spíše na čistou a vynikající mechanickou reprodukci textu, k níž směřují své žáky, a znamená pro ně důkaz osvojení čtenářské dovednosti. Jak však uvádí Gavora (2003), pouhá identifikace jazykových prvků textu či převedení písmen na mluvené hlásky neznámá porozumění, které je nepostradatelnou schopností každého čtenáře. Je velký rozdíl mezi převodem písmen na významy (tedy dekódováním, kdy pomocí písmen utvoříme slovo s konvenčním významem) a smysluplným čtením, kdy pochopíme smysl všech informací a větných celků dohromady utvářejících text.

Porozumění textu je dle Gavory (2003) individuálním rekonstruováním informací, které z něj vystupují. Porozumění čtenému tak má konstruktivní charakter. Pokud si všechny tyto poznatky srovnáme s tím, co již víme (či spíše na co z výzkumů a literatury usuzujeme) o myšlení a kognitivních schopnostech žáků s Aspergerovým syndromem, můžeme s touto rovinou čtenářské schopnosti očekávat určité problémy. Při čtení totiž není tím nejdůležitějším přečtení a následná rekapitulace přesných fakt, jak jsou v textu napsána, ale především transformace a manipulace s těmito získanými informacemi, čímž si vytváříme vlastní interpretaci. Jak jsme zmínili výše, při procesu porozumění a touto prací s informacemi se uplatňují také naše předchozí zkušenosti a znalosti. Neschopnost propojování informací, která se potvrzuje u jedinců s AS, pak činí velký problém.

Jako podstatu porozumění Gavora (2003) vnímá především interpretaci vztahů (a to nejen na úrovni syntaxe a gramatických struktur věty, ale i propojování dat s prvky objektivní reality a jednotlivých poznatků mezi sebou, tedy i s kognitivní strukturou čtenáře).

„Pokud žáci textu nerozumí, paměťové učení je pro ně záchranným mechanismem.“ (Gavora, 2003) Tento výrok by pro nás u porozumění u žáků s AS mohl být velmi důležitým. Jak jsem již uvedla, paměťové schopnosti na fakta a určité pasáže mohou být u žáků s AS velmi dobré, a to na úkor dovednosti postihnout smysl informací jako celku.

4.3 Teorie procesu čtení a porozumění

O konceptu čtení jako o problematice, kdy je nutné si uvědomit, že samotný proces nespočívá jen v rozpoznávání písmen a tvoření slov s jejich následným převáděním na hlásky a mluvenou podobu bez hlubšího pochopení významu, se vyjadřuje například také Olga Zápotočná. Hovoří o dvou teoriích, jak se při procesu čtení k utváření významu vlastně dostáváme.

První teorií je čtení z pohledu přístupů „**zdola-nahoru**“ neboli „bottom-up process“. Zde se hovoří o tom, že identifikace slov a samotné pochopení významu větných celků a kontextu je závislé na bazálních, nižších úrovních procesu čtení, které musí být zvládnuty (Zápotočná, 2001 in Pupala, 2010). Až po zvládnutí schopností vizuálně-percepčních, ovládnutí abecedních kódů apod. je tedy možný postup na vyšší úroveň. I vizuální uchopení čteného se skládá teprve postupně, z jednotlivých kroků, které průběžným dekódováním textu provádíme. Pochopení celků a jednotlivých souvislostí je tak až zcela nejvyšší úrovní, k níž se dostáváme, a kdy jsme schopni díky předchozímu elementárnímu zpracování jednotlivých částí textu uchopit celistvý kontext. Jak uvádí Zápotočná, proces dosažení celkového porozumění si tak můžeme představit jako známou pyramidu potřeb, kdy je uspokojení nejnižších prvků nutné pro možnost dosažení bodů stojících výše. Pokud pak neznáme jednotlivá písmena či nejsme schopni například rozlišit jednotlivé grafické podoby písemného vyjádření od sebe, nedokážeme logicky pochopit ani význam celku.

Čtení z pohledu „**shora-dolů**“ neboli „top-down process“ je naproti tomu teoretický přístup, kdy i dekódování a identifikace jednotlivých slov závisí na vyšší úrovni procesu čtení – na celkovém kontextu, dosavadních zkušenostech čtenáře, jeho očekávání, přesvědčení a hodnotách (Zápotočná, 2001 in Pupala, 2010). Jako základ celého procesu vnímá hypotézy, které si čtenář v průběhu čtení utváří. Člověk tak očekává, co bude asi následovat, je schopen předvídat na základě toho, co právě přečetl, odhadovat, kam text směřuje. Při ověřování jeho hypotéz pak dochází k propojování nových informací s předchozími znalostmi, získávání nových poznatků a celkovému porozumění. Právě anticipace se zde ukazuje jako důležitou čtenářskou dovedností, kdy je sama nástrojem selekce, analýzy a syntézy informací, určuje čtenáři cíl a vnáší do procesu čtení význam (Zápotočná, 2001 in Pupala, 2010). Interpretace textu, jak se nám tedy již několikrát potvrzuje, je závislá především na čtenáři samotném, který tak dává čtenému vlastní význam. Dochází k němu pomocí svých zkušeností, znalostí a myšlenkových pochodů, přičemž si ho tak sám utváří.

4.3.1 Roviny čtenářské gramotnosti

V procesu samotného čtení bychom mohli vyčlenit několik tzv. rovin čtenářské gramotnosti, jak je ve svých metodických příručkách uvádí A. Kucharská a R. Wildová. Těmi se ve své podstatě výše zmíněné teorie mohou prolínat, přičemž všechny tyto roviny mají v dosažení kvalitní úrovně čtenářské gramotnosti svůj opodstatněný význam.

První takovou rovinou je *technika čtení a psaní*. Stejně jako u teorií zdola-nahoru je toho mechanické zpracování textu vnímáno jako „základní předpoklad pro zvládnání dalších (vyšších) úrovní“ (Kucharská, Wildová, 2012). Jedná se především o dovednost rozlišování grafémů,

přiřazování hlásek k jednotlivým písmenům a naopak, schopnost propojovat jednotlivé prvky do slov a vět. Ve své podstatě zvládnutí této roviny znamená umět správně reprodukovat (ve smyslu přečíst) text. V prvních etapách školní docházky je na této schopnosti text dekodovat a zpracovat grafickou podobu informace velmi závislý i proces porozumění. Autorky zde uvádí také velmi zajímavou zmínku o podobě hlasitého čteného projevu, ze kterého lze usuzovat na samotnou kvalitu porozumění. Dítě se totiž, ačkoliv se jedná o pouhou mechanickou reprodukci textu, učí také členění jednotlivých celků pomocí pauz a správného frázování, a mimo jiné i intonaci. Zvládnutí těchto paralingvistických prvků čteného projevu potom z velké části naznačuje i správné porozumění tomu, co žák čte.

Dalšími uváděnými roviny jsou například *vztah ke čtení*, dále *metakognice*, *sdílení* a *aplikace*. Těmi nejdůležitějšími pro tento výzkum se však jeví především rovina *doslovné porozumění* a rovina *vysuzování*.

Při *doslovném porozumění* se uplatňuje především schopnost vyhledat a správně uchopit informace explicitně vyjádřené v textu. Podle těchto informací by také čtenáři měli být schopni převyprávět děj a vystihnout, alespoň stručně, jeho hlavní myšlenku. Kucharská a Wildová (2012) sem řadí také uvědomení si formální stránky textu a rozvoj schopnosti využívat ji jako nápomocnou k porozumění obsahu. Patří sem i hierarchizace důležitosti informací v textu se nacházejících a rozpoznání celkového vyladění příběhu/textu, což by měli zvládat především starší žáci (od 4. třídy dál). Samozřejmě, ačkoliv je tato rovina porozumění na trochu nižší úrovni než následné vysuzování, je pro její kvalitní dosažení nutné zvládat určité propojování – tedy spojování objektivních prvků reality s prvky textu a užívání žakových vědomostí a znalostí v souvislosti s prvky čteného (Kucharská, Wildová, 2012). Pro pochopení významu jednotlivých informací, ač v textu explicitně vyjádřených, o nich musíme nejprve mít nějaké povědomí a umět propojovat slova s naučeným významem.

Rovina *vysuzování* vyžaduje již složitější myšlenkové operace syntézy, analýzy a porovnávání (Kucharská, Wildová, 2012), stejně tak vstupuje do hry hlubší propojování s dosavadními zkušenostmi čtenáře. Ty již využívá v širším kontextu, než jen k hledání správných významů slov či slovních spojení a jejich přiřazování. Z textu je již nutné určité informace *vysuzovat*, tedy získávat a uchopovat i implicitní informace, které se v textu vyskytují nepřímě. V této rovině jde o propojení textu s vlastními názory, postoji a o utváření našich závěrů a úsudků (Kucharská, Wildová, 2012). Díky analýze a následné syntéze různorodých informací se tak žáci postupně učí chápat souvislosti mezi jednotlivými dějovými liniemi, vysuzovat nové vztahy či utvářet zcela nové významy z celkového kontextu. Velmi důležitou schopností, kterou bychom měli například již u žáků 4. tříd sledovat, je také předvídaní. Jak tvrdí především teorie shora-dolů, nepostradatelné je umět během čtení tvořit vlastní hypotézy a představy, s nimiž v postupné

syntéze srovnáváme nově získané informace a tak je vyvracíme či potvrzujeme. Tím si utváříme souvislou představu o textu i jeho kontextu a organizujeme si naše myšlenky. V této rovině by již také žáci měli být schopni určit pravdivost a nepravdivost informací, tedy umět kriticky nahlédnout na text (Kucharská, Wildová, 2012).

V. Čtení s porozuměním u žáků s AS

Oblast čtení jako taková je u jedinců s Aspergerovým syndromem zmapována pouze velmi střídavě, přičemž výzkumy čtenářských dovedností této populace byly prováděny převážně v zahraničí. Většina z nich se však shoduje na velmi obdobných tvrzeních, co se týče porozumění čtenému, a uvádí podobné výsledky, jako výše zmíněná Francesca Happé.

Attwood (2007) hovoří v oblasti čtení u žáků s AS o dvou protikladech, které se v tomto případě vyskytují – jedním jsou ti, kteří prokazují specifické poruchy učení (a tedy čtení jim činí velké potíže celkově) a druhým žáci s výbornými čtenářskými dovednostmi. Záměrně však uvádím slovo „dovednost“, jelikož téměř ve všech případech se jedná o výbornou techniku čtení a schopnost mechanické reprodukce textu, nikoli však čtenářské gramotnosti ve smyslu, v jakém jsem ji vymezila výše. Nejedna výzkumná studie uvádí, že velmi častá u těchto žáků je hyperlexie. Hyperlexie znamená velmi dobré čtenářské schopnosti objevující se již v předškolním věku. Jejím problémem však je fakt, že tyto děti sice zvládají správně přečíst (dekódovat a vyslovovat) slova a reprodukovat tak text pomocí hlasitého čtení, ovšem děje se tak většinou bez hlubšího porozumění textu, tedy přečtených slov v kontextu. Styslinger (2012) dokonce přirovnává hyperlexii k určité formě echolálie.

Žáci s Aspergerovým syndromem tedy mohou umět brilantně přečíst text, ovšem zasazení jednotlivých, dobře přečtených prvků do celkového kontextu a jejich pochopení ve správných souvislostech spíše selhává. Tento závěr potvrzuje vícero autorů. Grigorenko, Macomber, Naples a Newman (2007) navíc ve své studii uvádí, že ačkoliv u běžné populace většinou správné čtení z technického hlediska koreluje též s dobrým porozuměním, u dětí s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem je tomu naopak.

„Děti s poruchami autistického spektra často představují špatné porozumění textu, avšak spolu s tím prokazují i velmi dobrou schopnost číst jednotlivá slova.“ (Frith a kol., 2009, s.1106) Z výsledků zahraničních studií bychom tedy mohli usuzovat, že v první rovině (technice čtení a psaní) by většina dětí s AS neměla vykazovat obtíže. Styslinger (2012) však u těchto žáků poukazuje také na specifické obtíže se členěním textu, tedy i rozlišováním jednotlivých slov a vět od sebe při hlasitém čtení – což se může typicky vyskytovat i u hyperlexie. Jak jsem zmínila výše,

právě samy obtíže se správnou fragmentací textu mohou poukazovat na špatné či mizivé porozumění.

Abychom propojili tuto část teorie také s výše uváděnými vizuálními schopnostmi (paměti a vizuálním myšlením), jak zmiňuje Styslinger (2012), vypadá to, že ve vizuálních systémech prokazují jedinci s AS silné schopnosti. Zvládají tedy rozlišovat jednotlivá písmena, zapamatovat si vzorce písmen, slov i vět, umí je převádět do zvukové podoby hlásek. Díky vizuálnímu myšlení a paměti jsou často nejen schopni následně přesně reprodukovat čtený text, ale také jim napomáhá k technice čtení. Přesná rekapitulace a citování přečteného však, jak již víme, není cílem samotného procesu čtení. Tato jejich přesná a mechanická paměť spolu s tzv. „doslovným“ uvažováním tedy bývá příčinou slabé schopnosti vytvořit celkový smysl (Styslinger, 2012). Všechny tyto úsudky se pak pojí s výše zmíněnými kognitivními dovednostmi a jejich specifiky u těchto žáků.

5.1 Rovina vysuzování a problém integrace informací

Jak vidíme, problém tedy můžeme očekávat především v rovině vysuzování. Jak jsem již několikrát zmínila, prokazuje se, že pokud má jedinec na něco z textu usoudit či sám vytvořit odpověď na otázku týkající se hlubšího porozumění textu, jelikož ji přímo v textu nenalezne, mohou nastat velké problémy. To samé se týká mnohoznačnosti slov, kde je pro jedince těžké pochopit užití různorodých významů slova vzhledem ke kontextu.

Zde se opět dostáváme k otázce kognitivních dovedností a specifického myšlení jedinců s AS. Několik autorů se dokonce zmiňuje možné podobnosti mezi neverbální poruchou učení a Aspergerovým syndromem (jako první Byron Rourke). Anderson, Ryburn a Wales, kteří se ve své studii *„Asperger Syndrome, how does it relate to non-verbal learning disability?“* touto problematikou zabývali, poukázali na jistý neurobiologický fakt, který by mohl být příčinou obdobných potíží se zpracováním informací, jako je tomu právě u neverbálních poruch. Problémem je nevyvážená funkce hemisfér, kdy z funkčního hlediska horší pravá je orientována na schopnosti neverbální a děje se v ní mimo jiné také zpracování nových informací, a lepší levá je naopak zaměřena na schopnosti verbální a specializuje se spíše na mechanickou práci s konkrétním, přesně naučeným materiálem. V ní se operuje s běžnými informačními kódy, jako jsou např. jazykové systémy (Anderson, Ryburn, Wales, 2009).

Největší potíží, která se velmi často projevuje i u jedinců s Aspergerovým syndromem, je u neverbální poruchy učení v následném přepracování proudu různých informací. Jedná se o jejich analýzu a syntézu s ostatními informacemi, dále o vyvozování různých úsudků a závěrů z popisné řady informací, se kterou je v oblasti levé hemisféry operováno pouze mechanicky. Jedinec s AS

si proto může velmi dobře zafixovat konkrétní významy slov a frází s nimiž je schopen pracovat, ovšem často nedokáže dávat určité informace do souvislostí s jinými, případně vyvozovat a interpretovat nové, dříve mu neznámé významy slov, vnímat objekty komplexněji apod. S tímto problémem souvisí také ulpívání na konkrétních, fixních postupech a činnostech, i selhávání v sociálních situacích, kterým je nutno se neustále přizpůsobovat a nejen jednat dle jednoho způsobu chování. To je typické opět pro oba typy poruch. Z českých autorů na tento fakt ukazuje také Bělohávková a Vosmik (2010), kteří uvádí, že největším nedostatkem u žáků s AS se stává tzv. integrační forma inteligence – s informacemi totiž pracují obdobně jako počítač. Všechna data jsou zpracována postupně, ovšem neumí s nimi nakládat společně a integrovaně, činí jim obtíže propojit je v souvislosti.

Ne všichni autoři se však dle nejnovějších výzkumů přiklání k možné podobnosti s neverbální poruchou učení. Ačkoliv však v některých neverbálních dovednostech udržují průměrné až nadprůměrné výsledky, ukazuje se, že schopnost práce s informacemi, jejich následnou manipulací a přepracováním v pravé hemisféře bude u těchto jedinců s velkou pravděpodobností oslabena – a tedy i rovina vysuzování.

5.2 Dosavadní výzkumy čtení u žáků s AS

Většina dosud provedených výzkumů, či alespoň všechny nejznámější studie uvádí obdobné výsledky, jako již výše zmíněná Francesca Happé. Church, Alisanski a Amanullah (2000), kteří se jako jedni z prvních začali zabývat oblastí specifických poruch učení a akademických dovedností dětí s AS, ve výsledcích svých studií poukazují na značné množství dětí, které již nastoupily do školy se schopností číst, přičemž mnoho z nich bylo ve čtenářské dovednosti nad úrovní svých vrstevníků. Zaznamenávají ovšem vysoké problémy s porozuměním, a to především u textů, které nebyly odborné a neskládaly se převážně z faktických informací, které respondenti mohli následně přesně zreprodukovat.

O další známý výzkum, který při zjišťování porozumění užíval jak „doslovných“ (faktických) otázek tak i „vysuzovacích“ (usuzovacích), se zasloužili autoři Hingenfeld, Myles a kol., kteří své výsledky shrnuli roku 2002. Při této studii bylo však zkoumáno především porozumění jednotlivým slovům. I zde však bylo jasně prokázáno, že na otázky, na které je vyžadována doslovná odpověď za pomoci konkrétních informací z textu, dovedou respondenti odpovědět správně s mnohem větší pravděpodobností, než na otázky usuzovací. Zde totiž již musí jít „za onen text“ a užít mnohem více myšlenkových operací pro správné uchopení implicitně vyjádřených informací a smyslu.

VI. Struktura výzkumu

6.1 Výzkumné otázky a cíle práce

Cílem této bakalářské práce je popsat a analyzovat, jak probíhá porozumění různým typům textu u žáků prvního stupně základní školy, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Konkrétně jsem sledovala tři oblasti: naslouchání čtenému, čtení textu bez vizuální podpory a čtení textu s vizuální podporou.

Jako výstup této práce bych ráda zmapovala, jakým způsobem si děti počínají při reprodukování významu jednotlivých pasáží daného textu a tedy při jeho celkovém porozumění. Mou hlavní snahou je zjistit, **jak děti s AS uchopují texty na tzv. rovině explicitní** (zajímá nás, do jaké míry jsou děti schopny prostého porozumění informacím explicitně vyjádřených v textu) a **rovině implicitní** (kde bude zkoumáno, jak probíhá porozumění v oblasti vysuzování, kdy již musí žák jít „za“ onen text, tedy informace doslovně v textu obsažené nejsou). To bychom tedy mohli označit jako dvě hlavní výzkumné otázky, k nimž se váží veškeré další oblasti mého sledování.

Snažila jsem se především postihnout způsob uvažování, které děti při porozumění textům užívají, případně jaké problémy či naopak silné stránky se v té které oblasti (implicitního a explicitního porozumění) vyskytují. V následné hlubší analýze odpovědí jsem si pak všimla toho, jakým způsobem v otázkách, kde je nutno vyhledat konkrétní informace z textu, tyto faktické detaily děti uvádějí, jak moc jsou jejich výpovědi přesné a doslovné, na kolik jsou jejich odpovědi složeny z detailů a faktů, kdy jsou komplexnější. V rovině vysuzování se zaměřila na kvalitu jejich schopnosti jít za doslovné uchopení slovních vyjádření, a jakým způsobem takové jevy, které se nedají doslovně chápat, vysvětlují. Zajímalo mne také, jaké je uchopení implicitních informací vzhledem k explicitním a v rámci implicitní roviny jsem se zaměřila i na to, jak děti nakládají s mentálními stavy druhých, jakým způsobem a jestli jsou schopny pracovat s nepřímo vyjádřenými myšlenkami a záměry postav.

Jak jsem zmínila, pro tyto účely byl použit test naslouchání, test čtení textu a test čtení textu s vizuální podporou komiksového formátu. V následujících pasážích textu se pokusím postihnout, jak vypadá porozumění v jednotlivých testech i napříč nimi.

Je nutné podotknout, že mým cílem nebylo postihnout samotné porozumění takovým způsobem, který by se dal zobecnit jako všeobecně platný. Jelikož tato oblast u nás není nijak zvláště probádána, respektive v České republice se jí ještě nikdo hlouběji nezabýval, můžeme tento výzkum považovat za možnost, jak do této problematiky poprvé nahlédnout a inspirovat se k dalším výzkumům, které by mohly být provedeny.

Má práce má tedy především poukázat na některá specifika procesu porozumění a také zjistit, zda se obecná tvrzení o způsobu myšlení a usuzování těchto jedinců do tohoto procesu promítají tak, jak potvrzují i zahraniční výzkumy.

6.2 Výzkumný postup

Zpočátku jsem ve své studii chtěla zacílit především na porozumění čtenému jako takové, po prostudování literatury bylo mým prvotním plánem zaměřit se na faktické informace přímo vystupující v textu, ve srovnání s vysuzováním informací, kdy je třeba jít „za“ předložený text. Jeden z chlapců, kterého jsem měla na starosti na jistém výletě s organizací APLA, mne však přivedl na nápad rozšířit tento výzkum o vícero oblastí než jen čtení klasického textu, které by se daly kvalitativně analyzovat či společně porovnat. Rozhodla jsem se přidat a zkonstruovat i test skládající se z komiksového příběhu a pokusit se zmapovat, jak probíhá porozumění u čteného s konkrétní vizuální předlohou k textu. Tento chlapec, se kterým jsem se setkala, si totiž celou cestu vlakem četl komiksovou knížku a nahlas rozebíral, co se ve které části odehrává a jak na to přišel. Vnímala jsem, že k pochopení celé kostry příběhu a vzájemných souvislostí mu velmi pomáhá přesné vykreslení děje, obrazové vyjádření toho, co by si jinak musel sám představit. Byl schopný uvažovat také o myšlenkách hlavních postav a vysvětlovat je pomocí obrázků. Chtěla jsem se tedy pokusit zmapovat, jak probíhá porozumění příběhu doplněného o konkrétní vizuální představy přečteného.

K tomuto testu jsem se pak rozhodla vybrat ještě test naslouchání, abych mohla následně postihnout případné rozdíly v oblasti čtení vs. naslouchání.

Data jsem sbírala na přelomu roku 2013 a 2014. Všechny děti, které mi zprostředkovala organizace APLA Praha, jsem testovala v klidném prostředí prostor organizace, jednoho respondenta dokonce přímo v jeho domácím prostředí.

Testy byly zadávány jednorázově, s dětmi jsem tedy přišla v souvislosti s testováním do styku pouze jednou. Nejprve jsem vždy administrovala test čtení s porozuměním, poté naslouchání a na závěr text čtení s vizuální podporou – komiks. Na všechny děti působila vidina zábavného čtení s obrázky na konec jako motivační činitel, což bylo také mým prvotním záměrem, abych udržela jejich pozornost a vhodně je na práci navadila. Na začátku jsem respondenty také stručně seznámila s obsahem testování a jednotlivými úkoly.

Každé dítě nejprve přečetlo text s názvem Krmení králíků, kdy mou instrukcí bylo přečíst text tak, jak nejlépe dovedou a také jsem je upozornila, že se jich na konci na text budu vyptávat. Následovalo 12 strukturovaných otázek. To samé bylo následně s testem naslouchání, text jsem

však tentokrát četla já a děti měly pozorně poslouchat. Pokud se na něco ptaly během testování, či něčemu nerozuměly, domluvili jsme se, že všechny tyto věci probereme společně na konci po zodpovězení otázek k textu.

Na závěr pak měly děti přečíst slibovaný, krátký komiksový příběh o Tomovi a Jerry, soustředit se na každé políčko textu a číst hezky popořádku. Opět byly upozorněny na následné doptávání a celé testování končilo otázkami k tomuto textu. Při následném dotazování před sebou děti již text neměly.

6.3 Použité metody

Ačkoliv je tato studie kvalitativního rázu, při výzkumu bylo užito kvantitativních testovacích metod. K tomuto výzkumnému designu jsem se rozhodla vzhledem ke specifické klientele i způsobu práce. Pro účely tohoto výzkumu, kdy je cílem zmapovat rovinu explicitní a implicitní, jak je popsáno výše, považuji za vhodné spíše než získat různorodá vyprávění respondentů o daném příběhu užít jasných otázek na určité oblasti, které se týkají přímo roviny explicitní a implicitní a jež pak můžeme dále analyzovat. Dalším problémem je pak samotné testování porozumění čtenému, ke kterému dosud neexistuje taková testová baterie, která by tento proces mapovala v celé jeho komplexnosti. Využila jsem tedy zcela nových testů, které pro tento účel vznikají.

Použity byly celkem tři testy. Dva z nich byly sestaveny pro výzkum GAČR s názvem „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“, který se uskutečnil roku 2013 pod vedením katedry Psychologie PedF UK. Konkrétně se jednalo o test naslouchání (Hvězdička) a porozumění čtenému (Krmení králíků), autorkami obou je A. Kucharská a J. Mrázková (2013). V obou testech byla mapována jak rovina prostého (doslovného, explicitního) porozumění, tak i rovina vysuzovací/implicitní (vysuzování, logický úsudek na základě informací z textu). Otázky k textu byly mimo rovinu explicitně a implicitně vyjádřených informací konstruovány také na základě dalších proměnných. Jednotlivé kategorie jsou uvedeny v tabulce. Příklady nejsou konkrétní otázky z testu, doslovné znění jakýchkoliv částí testů z důvodu autorských práv nikde neuvádím.

Kategorie otázek na prosté porozumění (rovina explicitní)

Prosté vybavení přítomných detailů určité kategorie – přímý dotaz na obsah definované kategorie	Příklad: <i>Jak se jmenovala určitá postava v příběhu? K čemu se užívá tento předmět?</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička
Vybavení a diferenciací přítomných detailů od nepřítomného - fonologický distraktor	Příklad: <i>Které slova za nabídky bylo/nebylo v příběhu? Slova z nabídky jsou si podobná z hlediska své výstavby (rýmují se apod.)</i>	Počet otázek: 2 Krmení králíků 2 Hvězdička
Vybavení a diferenciací přítomných detailů od nepřítomného – sémantický distraktor	Příklad: <i>Které slovo z nabídky bylo/nebylo v příběhu? Slova z nabídky jsou si podobná z hlediska významu</i>	Počet otázek: 2 Krmení králíků 2 Hvězdička
Diferenciací hlavních a vedlejších postav, dějů	Příklad: <i>O kom hlavně byl tento příběh?</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička
Postižení dějové linie, dějové posloupnosti	Příklad: <i>Co dostali určité postavy v příběhu nejdříve, co dále a co nakonec? Jak šly prvky dané aktivity za sebou?</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička

Kategorie otázek na vysuzování (rovina implicitní)

Vysuzování věcné správnosti tvrzení vzhledem k předloze	Příklad: <i>Na základě toho, co ses dočetl, vyber, které tvrzení je pravdivé.</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička
Vysuzování významu neznámých slov na základě kontextu – sémantické	Příklad: <i>Co je to.. ? Co znamená..? (konkrétní slovo z textu), příp. Kdo byl..?</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička
Vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění se do osoby z textu	Příklad: <i>Co udělalo nakonec postavě X radost?</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička
Vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivace hrdiny	Příklad: <i>Proč osoba X požádala osobu Y o tuto věc?</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička
Vysuzování skutečného významu místo doslovného	Příklad: <i>Uvedené je přirovnání, metaforické vyjádření aj. – Co to znamená, co tím dotyčný myslel?</i>	Počet otázek: 1 Krmení králíků 1 Hvězdička

Třetí test týkající se porozumění čtenému s vizuální podporou jsem sestavila pro účely této práce sama – jedná se o krátký komiksový příběh Toma a Jerryho, který byl převzat z českého časopisu Tom a Jerry (roč.3/4 z roku 2001, nakladatelství Egmont, autoři neuvedeni). Následné otázky k textu jsem pak tedy vystavěla já a to podle obdobných pravidel, jako u výše zmíněných testů. Čtyři otázky se zde týkají opět roviny porozumění explicitním informacím (prostého porozumění), z čehož jedna je pouhou motivační/úvodní otázkou pro zpětné uvedení do příběhu. Zbylé čtyři otázky jsou opět tzv. „vysuzovací“. Všechny otázky jsem opět zařadila pod obdobné kategorie, jako tomu bylo v testech předešlých, s jejich podobným pojmenováním. V následující tabulce uvádím rovnou konkrétní otázky, jelikož se jako jeho autorka nebráním zveřejnění.

Kategorie otázek na prosté porozumění (rovina explicitní)

Postižení dějové linie – otázka úvodní, motivační	Otázka: <i>Co to bylo, o čem se tam Tom s Jerryem celou dobu dohadovali?</i>	Počet otázek: 1
Prosté vybavení přítomných detailů určité kategorie – přímý dotaz na obsah definované kategorie	Otázky: <i>Jak označil (pojmenoval) Tom Jerryho, když ho na začátku příběhu spatřil? Které další zvíře, kromě Toma a Jerryho, bylo zmíněno v příběhu?</i>	Počet otázek 2
Vybavení a diferenciací přítomných detailů od nepřítomného – sémantický distraktor	Otázka: <i>Které slovo bylo v příběhu? Možnosti: čaroděj, kouzlo, dobro, magie</i>	Počet otázek: 1

Kategorie otázek na vysuzování (rovina implicitní)

Vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivace hrdiny	Dvě podotázky: <i>Mluvil Jerry pravdu, když řekl, že CHTĚL čarovat a NEchtěl sýr sníst? → Pokud odpověď „ne“: A proč tedy lhal a řekl, že chce čarovat?</i>	Počet otázek: 1 s podotázkou
Vysuzování skutečného významu místo doslovného – vysuzování přeneseného významu slova	Otázka: <i>Co znamená spojení, které řekl Jerry, „zkoušet nové číslo“? Co myslíš, že Tom tím označením osel, které ho napadlo na konci příběhu, myslel?</i>	Počet otázek 2
Vysuzování na základě kombinace informací z textu – vysouzení skryté zápletky příběhu	Otázka: <i>Co se stalo se sýrem, když Jerry řekl, že je pryč?</i>	Počet otázek: 1

Vzhledem k tomu, že tento text byl kratší než texty předcházející, volila jsem také méně otázek. Mým cílem zde totiž není postihnout počty bodů a vzájemně tak výkony v jednotlivých testech kvantitativně porovnat, ale především všimnout si zvláštností a specifíků ve výpovědích respondentů na určité typy otázek.

I tak však byly odpovědi dětí u každé otázky bodově ohodnoceny – a to u všech tří typů textů. První dva, tedy testy čtení a naslouchání, se skládaly celkem z pěti otázek na vysuzování a sedmi otázek na prosté porozumění. Otázky byly hodnoceny v rozsahu 0-2 body, podle úplnosti odpovědi, přičemž některé pouze v rozsahu 0-1 bod. Maximální skóre, kterého mohly děti dosáhnout, byl 10 bodů – jak v otázkách na prosté porozumění tak v otázkách na vysuzování. Otázky z testu čtení s vizuální podporou se rozdělovaly na čtyři otázky prostého porozumění a čtyři (s jednou „dvojotázkou“) byly směřovány na rovinu vysuzování. Oba dva typy otázek měly opět hodnocení v rozsahu 0-2 body, některé otázky byly hodnoceny pouze na škále 0-1 bod. Maximální skóre, kterého děti mohly dosáhnout v otázkách vysuzování, byl 8 bodů, u otázek na prosté porozumění 5 bodů.

6.4 Zpracování dat

Jak jsem již zmínila výše, v této bakalářské práci se nesnažím o kvantitativní porovnání výsledků pomocí bodového ohodnocení napříč typy testů, ani srovnání s intaktní populací stejného věku, ačkoliv v následné diskusi toto orientační porovnání uvádím. Proto jsem se při zpracování dat zabývala detailnější analýzou a rozbořem výpovědí dětí, abych tak u mých respondentů zachytila především kvalitu jejich odpovědí.

V první části rozboru jsou prezentována získaná data, tedy výpovědi dětí s Aspergerovým syndromem, přičemž jsou postihnuty a zhodnoceny různé typy jejich odpovědí v jednotlivých testech a otázkách. Po této první analýze jednotlivých odpovědí následuje druhá, hlubší analýza, kde již srovnávám jednotlivé roviny porozumění u dětí v jednotlivých testech i napříč testy. Snažím se zde obecně poukázat na rovinu prostého (doslovného) porozumění a vysuzování, užívám zde porovnání i shrnutí výkonů a specifík v daném typu porozumění a v jednotlivých testech.

V konečné diskusi shrnuji závěrečné zhodnocení výkonů v jednotlivých oblastech, které doplňuji o orientační srovnání s výsledky běžné populace.

6.5 Respondenti

Ke studii bylo vybráno 6 dětí navštěvujících aktivitu pražské organizace APLA (zprostředkováno organizací), u kterých byl diagnostikován Aspergerův syndrom, z toho jedna dívka a 5 chlapců. Výběr proběhl také na základě věku. Studie se týká žáků ve věku 9 – 12 let, tedy prvního stupně základní školy. O dětech byly zjištěny také doplňující informace od rodičů (z oblastí souvisejících s náplní výzkumu). V následující části tedy stručně popíši jednotlivé děti, jejich navyké způsoby práce s informacemi, čtenářské dovednosti a další, pro tento výzkum podstatné charakteristiky.

Stručný popis dotazníku: V doplňkovém dotazníku jsem se zaměřila na základní charakteristiky dítěte týkající se jeho běžného fungování, zvláštností vývoje i případných přidružených problémů, řečových dovedností a komunikačních zvláštností, podpory porozumění, na které je jedinec zvyklý či co mu při potížích v chápání určitých aspektů pomáhá (mimo jiné zařazena i otázka na metodu Carol Grayové, s níž se však ani jeden z rodičů nikdy nesešel), dále je zde dotaz na čtenářské dovednosti a oblasti zájmů. Někteří z rodičů se mnou některé své odpovědi ještě dále konzultovali, což se odráží v jednotlivé délce popisu dětí. Vzhledem k rozsahu této bakalářské práce v této kapitole uvádím pouze zásadní informace a krátké představení dítěte.

6.5.1 Standa

Standovi bylo v době testování 10 let a 3 měsíce. Navštěvuje běžnou základní školu, kde má svého osobního asistenta. Mimo diagnózu AS Standa trpí dyspraxií. Z hlediska sociálních dovedností Standu matka charakterizuje jako naivního, intelekt by hodnotila jako průměrný, v některých oblastech dokonce nadprůměrný.

U Standy se již velmi brzo objevovaly bohaté faktické znalosti, které neodpovídaly věku (rasy psů, druhy kostelů aj.). Užívání široké škály znalostí, které matka v dotazníku popisuje, se u Standy v určité míře projevilo také v jeho usuzování na významy slovních spojení a slov či určitých úkonů v textu, proto považuji za důležité tuto Standovu schopnost zmínit. Díky tomu můžeme u Standy například spíše než o vysouzení významu metafory z textu polemizovat o jeho dřívějších znalostech, díky kterým byl schopen vyjádření přesně vysvětlit. Jak bude popsáno dále, i způsob, kterým se o správné popsání metafory vyjádřil, tomu napovídá.

Jako nápadnost v oblasti řeči shledává matka výslovnost, v komunikaci jako takové pak uvádí častou echolálii. K této oblasti však doplňuje podstatnou informaci – pokud se tak děje, pak Standa opakuje v souvislosti s danou situací a kontextem (echolálie tak není náhodná a bezsmyslná). V odpovědích Standy jsme si mohli všimnout například jistého „ulpění“ na slovu granule.

Standovi rodiče pro podporu porozumění hojně užívají právě vizuální podpory (tedy situace je pro něj lepší si rozkreslit pomocí obrázků apod.). Matka zde uvádí, že je vizualizace lepší než jiná řešení a Standa se také rád k obrázkům vrací. Asistentka ve škole se těmto postupům momentálně učí, tudíž tento podpůrný postup se u Standy snaží zavést i ve školní práci.

Čtenářské dovednosti jsou charakterizovány jako v normě, matka nevnímá deficit, avšak ani mimořádné výkony v této oblasti ve srovnání s vrstevníky.

V průběhu testování jsem zjistila, že Standa hraje na hudební nástroj a má tedy v této oblasti hluboké znalosti, jak se opět projevilo v jeho správné a velmi detailní odpovědi na jednu z vysuzovacích otázek (vysouzení významu slova).

6.5.2 Kuba B.

Kubovi bylo v době výzkumu 11 let a 3 měsíce. Kuba je integrován do běžné školy a nemá žádné další přidružené problémy či diagnózy. Intelekt matka označila za nadprůměrný.

Řečový vývoj byl popsán jako nadprůměrný. Celkově by ho matka popsala jako velmi rychlý, u Kuby se brzo objevila bohatá slovní zásoba a také rozvětvené větné celky. I teď je jeho řeč velmi vyspělá, jak jsem si mohla všimnout nejen já, ale popisuje i matka – řeč působí jako u dospělého jedince, Kuba často užívá formálních až „strojených“ výrazů a vyjádření, která nejsou pro jeho věk zcela typickými.

Co se týče podpory porozumění, jelikož jsem Kubu byla testovat v domácím prostředí, mohla jsem si zažít jeho přirozené prostředí a podmínky, v nichž se učí, seznámila jsem se s pomůckami, které k lepšímu porozumění používá. Kuba upřednostňuje opět především vizuální podporu a rozkreslování situací či složitějších jevů do obrázků a schémat. Jak uvedla matka v dotazníku, poznotek dítěte je tak také mnohem silnější. Obrázky a techniky vizuálního rozkreslení tak používají velmi často a téměř pro všechny oblasti, které je nutné si vysvětlit či pochopit. Hned při mém příchodu jsem si dokonce všimla dvou obrovských tabulí, na kterých byly rozkreslené různé úkoly týkající se školy. Druhá tabule mne zaujala, jelikož vypadala podobně jako rozepsané příběhy z metody Sociálních příběhů Carol Grayové. Jednalo se o domácí úkol, kde si nejprve Kuba musel utřídit myšlenky týkající se určité aktivity, o které měl následně vytvořit smysluplné věty postihující jeho postoj k ní i tuto aktivitu obecně. Pomocí vizuálního rozkreslení a převedení na velkou, schematickou tabuli se tak Kubovi lépe učilo i rozumělo jevům, se kterými se setkal ve škole. O metodě Carol Grayové maminka nikdy neslyšela, ovšem byla nadšená touto novou informací, která by dle jejích slov mohla Kubovi hodně pomoci. Ráda by se inspirovala obdobnými metodami, jako se snaží užívat doma, které jsou navíc již nějak strukturovány. Mrzelo ji, že o zahraničních technikách nemá většina rodin s autistickými dětmi ani ponětí.

Čtenářské dovednosti opět vnímá jako v normě, uvádí však, že již od první třídy byl na čtení Kuba velmi šikovný. Ačkoliv se naučil číst až ve škole, byl ihned jedním z nejlepších čtenářů ve třídě, přičemž za hlavní příčinu považuje matka především metody a cvičebnice, dle kterých se učil číst. Podstatné je také zmínit, že maminka se několikrát vyjádřila o čtení jako o činnosti, kterou má Kuba velmi rád, jen by na ní potřebovali mít více času. Já sama jsem od Kuby cítila velký zájem o čtení i knihy, a na samotné testování se velmi těšil. Sám mi však řekl, že moc nechte, i když by rád. Maminka uvedla, že stejně tak by bylo potřeba mít čas na využívání vizuální podpory, která by Kubovi velmi pomohla na cestě životem, pokud by se mu někdo touto cestou systematicky věnoval.

Jako jedinou knihu, ze které mi sám chtěl číst a díky které uváděl, že ho tak baví čtení, byla kniha o kapele Kašpárek v rohlíku, která je zároveň jednou z jeho největší zálib. Prý by ho asi bavily i jiné knihy, ovšem žádné jiné moc nezná.

V souvislosti s vizuální podporou, na kterou je Kuba zvyklý a velmi mu pomáhá v porozumění různým jevům, si v odpovědích u čtení komiksu můžeme povšimnout, že například jako jediný shrnuje myšlenkové stavy Toma, na což se dá pomocí obrazového vyjádření usoudit („Tom si připadal jako osel.“). Ačkoliv některé detailní informace z textu nebyl schopen vyjádřit, z jeho odpovědí lze celkově vnímat správné uchopení podstaty příběhu, v čemž mu mohla vizuální podpora velmi napomoci.

6.5.3 Kamil

Kamilovi bylo v době testování jako nejstaršímu respondentovi 12 a půl roku. Kamil navštěvuje speciální školu, intelekt by matka označila jako průměrný.

Kamil má poměrně mnoho přidružených diagnóz a omezení. Dokonce ani Aspergerův syndrom mu nebyl diagnostikován okamžitě, nejprve mu byly přiděleny dvě zcela jiná onemocnění. Jako jediný z testovaných dětí má také dyslexii, dalším přidruženým onemocněním je porucha pozornosti, dysortografie a dyspraxie. Kamil trpí také poruchou příjmu potravy a hypermobilitou.

Největší Kamilovou potíží, což se velmi výrazně projevovalo i v odpovědích na mé otázky a také v tom, že jsem často měla pocit, jakoby Kamil nevnímal, o čem je v momentálním kontextu řeč, je právě časté zapominání a také častý problém s vnímáním svého okolí, což maminka v dotazníku rovněž popisuje.

Řeč Kamila působí opět velmi strojeně a jako u dospělého člověka, na druhou stranu však matka charakterizuje projevy chování jako spíše dětské.

Jako podporu porozumění neuvítají tolik obrázky či vizuální podporu, snaží se především o slovní rozepsání a verbální podporu psaným písmem – v této souvislosti rodič také zmiňuje, že aby vnímal své povinnosti, je potřeba Kamilovi dávat věci „pod nos“, napsané na papírku, poté je splní. Některé jevy si vysvětlují také ústně a diskutují o nich.

6.5.4 Kuba H.

Kubovi bylo v době provádění mého výzkumu bez dvou měsíců 10 let. Navštěvuje školu speciální, v níž má i svého asistenta. Kuba se potýká především se vztahovými problémy s vrstevníky, přičemž matka uvádí, že s jeho problémy souvisí i další vývojová porucha, která byla Kubovi diagnostikována v 6ti letech – ADHD. Kuba je velmi živý, poměrně nepozorný, což se velmi projevovalo při naší společné práci, často také dělá naschvály či nedokáže odhadnout hranice přiměřeného chování k druhým. Kuba je velmi impulzivní a ve škole má velké potíže například s ukončováním rozdělané práce – jakmile se do něčeho jednou pustí, potřebuje věc dodělat za každou cenu, přičemž pokud mu to není umožněno, následuje afekt. Jeho intelekt uvedla matka v pásmu 130 +, tedy nadprůměrný.

Řeč stejně jako u Kubu B. působí velmi strojeně, formálně a dospěle, přičemž Kuba velmi lpí na přesných označeních a termínech. Již od mladšího věku matka popisuje situace jako například s pojmenováním Václaváku, kdy Kuba okamžitě dotyčné opravoval na Václavské náměstí apod. K řečovým zvláštnostem matka také uvádí, že často opakuje určitá slova, ovšem schválně, jako vtip, kdy se spíše snaží druhého vyvést z rovnováhy. Při mém testování se o to

Kuba několikrát pokusil, spíše však působil naschvály s vypínáním diktafonu, než že by vtipkoval se svými odpověďmi – pokud se tak stalo, opravil se.

Pokud je potřeba vysvětlit si s Kubou určitý fenomén či jev, využívají nejen vizuální podpory a rozkreslování, ale také ústního vysvětlování a diskuse. V souvislosti s tím uvádí, že některé situace stačí rozebrat pouze ústně, ovšem ty složitější již je třeba rozkreslit a obrazově znázornit – těmi jsou pro Kubu vztahové situace se spolužáky. Ke zvládnutí úkolů v rámci školní hodiny dostává od paní učitelky vždy přesný rozpis toho, co má za hodinu stihnout a když vše zvládne, smí si číst. Zde se tedy dostáváme k tomu, že čtení maminka vnímá jakou jednu z obrovských zálib, které také často slouží jako Kubova motivace.

Kuba se ve srovnání se svými vrstevníky naučil číst již ve velmi brzkém věku a již od malička velmi dobře četl a předčítal knihy. Kuba čte dokonce i dlouhé knihy s obsáhlejší dějovou linií, ovšem ne všechny poté hodnotí jako zábavné, některým složitějším ne zcela dobře rozumí. Přečetl však například celého Hobita, který se mu zamlouval. Jak víme, v Hobitovi se vyskytuje spousta faktických informací, s jejichž vyjádřeními neměl Kuba výrazné obtíže ani při uvádění odpovědí na otázky v mé výzkumné studii. Hlubší myšlenky či záměry osob z textu však v žádné ze svých odpovědí komplexněji neuchopil.

6.5.5 Filip

Filipovi bylo v době testování 9 let a 6 měsíců. Navštěvuje klasickou běžnou školu, ovšem je umístěn do speciální třídy. Kromě Aspergerova syndromu mu nebyla přidělena žádná jiná diagnóza. Maminka v dotazníku uvádí, že ve škole Filip potřebuje na všechno mnohem více času než ostatní, zejména pak na pochopení nového učiva, aby si propojil souvislosti či si osvojil nové dovednosti a znalosti je třeba neustálého opakování a vysvětlování, důležité je hlavně neustále si věci ukazovat. Intelekt uvádí rodič jako průměrný.

Co se týče zvláštností v řeči, u Filipa je častá echolálie, ovšem tentokrát se jedná o opakování bezsmyslné a náhodné, nekorespondující se situací.

Při podpoře porozumění, kterou patrně rodiče často využívají, a to zejména při potížích s pochopením učiva, upřednostňuje Filip opět především vizuální podporu, rozkreslení a obrázkovou podobu. Jak uvádí matka: „Vše, co jde, kreslíme a vysvětlujeme pomocí papíru a tužky, obrázky.“

Čtenářské dovednosti jsou hodnoceny jako průměrné, zcela v normě, ničím výrazně nepřevyšující své vrstevníky ani ne deficitní.

U Filipa považuji za nutné uvést průběh samotného testování. Na jeho odpovědích se totiž mohl odrazit velký stres, který jsem při práci s ním pozorovala. Jeho jedinou starostí po každé otázce bylo, zda odpověděl nejrychleji a správně a jak odpovídali jiné děti z mého výzkumu.

Neustále chtěl být nejlepší, snažil se vymyslet odpovědi co nejrychleji až zbrkle. Pokud na něco nemohl přijít, následně se rozvztekal. Podobné projevy uvádí jako typické i Attwood (2007), jak jsem blíže popsala v teoretické části.

6.5.6 Violka

Jediná dívka respondentka mé studie, Violka, byla testována ve věku 9 let. Navštěvuje běžnou školu, do které je integrována s asistentem, který je zde však pouze po 3 hodiny týdně. S Violkou jsem se, jako s většinou dětí, několikrát setkala na výletech pořádaných organizací, kde jsem zaznamenala občasné problémy s řešením sociálních situací a nadměrné vyžadování pozornosti. Rodič vyplňující dotazník, což byl tentokrát tatínek, uvádí ještě diagnózu ADD a také dyskalkulii. U zvláštností vývoje tatínek uvádí, že velký problém, který začal být na Violce znát již v mateřské školce, byl především v potřebě organizování druhých. Violka měla potíže s tím, když druzí nedělali věci přesně tak, jak se mají. Také pokud sama nemohla řídit činnosti a nebyla středem organizačního procesu, ocitala se ve stresu. S tím souvisí také obtíže o přestávkách, které má Violka stejně jako výše zmíněný Kuba H., jelikož zde chybí určitá organizace a strukturovanost.

V komunikaci je u Violky opět nápadné, že lpí na přesných jazykových strukturách, které je třeba dodržovat, jak je třeba mluvit (vše podle zajetých pravidel). Také užívá nadměrně mnoho slov, je velmi „upovídáná“. To se projevilo i při testování, kdy Violka asociovala ve vztahu k ostatním příběhům Toma a Jerryho, o nichž vyprávěla.

Co se týče práce s Violkou, stejně jako u Kamila zde rodič neuvádí užití vizuální podpory a rozkreslování situací. Věci a nejasnosti si většinou vysvětlují ústně, Violce hodně pomáhá diskuse nad danou problematikou. V matematice však otec uvádí, že si rozkresluje číselnou osu a přesně rozepisuje postupy. Při hře na klavír zase píše a maluje klávesy a sama má dokonce hodně sešitů, kam si zapisuje různé postupy, aby je měla lépe organizované. Určitou potřebu vizuálního znázornění a jistou podobu grafického vyjádření k lepšímu pochopení či zapamatování zde tedy můžeme pozorovat.

Čtenářské dovednosti jsou uvedeny v normě, zvláštností v brzkém věku bylo, že Violka chtěla vše rychle umět přečíst, ačkoliv to neuměla. Na Violce je znát, že je obecně spíše velmi průbojná, sebevědomá, jak jsem mohla sama pozorovat i na výletech. Má ráda pozornost a pochvaly a ráda si potvrzuje, že určité věci zvládne. Při našem společném testování se projevovala podobně jako Filip – tedy často se ptala, zda byl někdo lepší či horší a jestli je jedna z nejlépe odpovídajících.

VII. Analýza dat – popis a zhodnocení odpovědí v jednotlivých testech porozumění

7.1 Zhodnocení čtení s porozuměním – test Krmení králíků, čtený text

V předchozí části jsem velmi stručně popsala výstavbu jednotlivých otázek k textu, nyní bych ráda prezentovala data získaná administrací tohoto testu ve zmíněných otázkách.

Soustředím se na popis odpovědí, jak byly zaznamenány v daných otázkách u jednotlivých respondentů.

Otázky týkající se **doslovného porozumění**:

Různorodé, ačkoliv většinou správné odpovědi byly zaznamenány hned u kategorie *diferenciace a pojmenování hlavní či vedlejší postavy příběhu*. V textu je vyjádřeno, že králíky má doma sousedka Martina, na což je směřována také otázka. Z šesti dětí byl celým pojmenováním sousedku Martinu schopen označit pouze Kuba B., Violka s Filipem hlavní postavu pouze pojmenovali (bez uvedení „sousedky“), Kuba H. uvedl jen sousedku bez jmenného pojmenování a Kamil se Standou označili špatnou postavu příběhu. Ne všechny děti tedy byly schopny správně identifikovat postavu dle popisu jedné z jejích charakteristik. Ačkoliv však většina z nich správně postavu označila, přesné pojmenování, tak, jak se vyskytovalo v textu, se objevilo pouze u jednoho dítěte.

U *prostého vybavení přítomných detailů určité kategorie*, zde týkající se vyjádření účinnosti věci (na co se králíkům hodí zuby), se v odpovědích dětí objevovaly především detailní informace, ne však tolik zhodnocení pravé podstaty (že zuby mají na chroupání, což bylo takto explicitně vyjádřeno v textu). Až na Kubu H., který však nad odpovědí dlouho přemýšlel, uvedli všichni konkrétní druhy jídla, pouze Kamil a Filip přidali k těmto informacím také sloveso vyjadřující příjem potravy (rozkousání a chroupání). Co se týče porovnání s textem, nejpřesněji odpověděl Kuba H. (uvedl, že zuby mají na chroupání, ovšem již ne přebytečné detaily, kterými by tak svou odpověď příliš konkretizoval). Svou odpověď „chroupání“ také zvukově doprovázel.

Většina dětí si svou detailní odpověď doplnila i o takové informace, které se v textu v souvislosti s dotazovanou kategorií vůbec nevyskytovaly. Standa usuzoval z textu na granule, které byly zmíněny pouze v souvislosti s krmením jako jedna z více věcí, Filip uvedl kromě silné mrkve, která v tomto slovním spojení v textu zmíněna nebyla, dokonce ovoce nevyskytující se v textu vůbec. Kuba B., Kamil i Violka označili tvrdý chleba (příp. i suché seno), což bylo v textu zmíněno v té samé větě, v níž se hovořilo o silných a ostrých zubech ke chroupání. Violka zpočátku usuzovala na pečivo, které jako takové opět v textu zmíněno nebylo. Jak tedy vidíme, děti s AS se v této otázce zaměřují spíše na detailní, faktické informace z různých částí textu, než

že by si byly schopny vybavit konkrétní slovní spojení popisující účel ostrých zubů. Vzhledem ke kontextu se zde objevuje také domýšlení různých slov, která sice mohou s reálným životem králíků pojít, ovšem v textu se nevyskytují.

Úspěšnější již byli téměř všichni respondenti v odpovědi na otázku týkající se *dějové posloupnosti*. V této otázce měly děti za úkol vybrat ze dvou správných možností ten výrok, který je pravdivý, co se týče postupu krmení králíků. Všech 6 dětí správně označilo jako správnou výpověď B. Jelikož ani jedno z dětí, až na Kamila, celou odpověď (v tomto případě výčet krmiva) nezopakovalo, doptala jsem se každého ještě na to, zda by si dokázal vzpomenout, co to tedy bylo. Pouze Standa zpětně nedokázal vyjmenovat a vybavit si tak konkrétní informace z textu.

Kamil byl velmi pohotový a odpovídal ještě dříve, než jsem dočetla možnosti. První tři části krmiva uvedl sám od sebe, dokonce i v přesném pořadí, na poslední si však vzpomněl až s mou pomocí. Mrkvovou nať ovšem vyměnil za slovo mrkvová zať. Již v průběhu testování, kdy se Kamil pozastavoval u více částí a divil se, že nerozumí některým slovům či jistá slovní spojení označoval za nesmysl, mu toto slovo dělalo problém. Řekl, že ho ještě nikdy neslyšel. Jelikož si však i přes to na slovo vzpomněl, ačkoliv nepřesně, jeho odpověď považuji za správnou. Ještě před tím, než si vybavil poslední část krmiva z příběhu, zkoušel do odpovědi dosadit jednotlivé úryvky z textu – například: „Jo, ještě tam bylo, že stříhali ušima.“ – tedy opět jako u předchozí otázky můžeme pozorovat zaměření na různé detaily z textu, ovšem nejen na ty, co se přímo pojily s danou kategorií, na níž se ptáme.

Kuba B. také začal rozvinutější odpovědí. Ačkoliv však uvedl pouze začátek věty, po následném dotazu mi přesně vyjmenoval, jak šlo jednotlivé krmivo za sebou. Stejně jako ostatní však neuváděl informace tak, jak byly přesně explicitně vyjádřeny v textu, ale vyjadřoval se heslovitě (chléb, seno, granule, mrkev). Violka s Kubou H. po následním doptávání sice vyjmenovat byli schopni, ale opět pouze heslovitě a ne tak, jak šly části krmiva přesně za sebou. Kuba H. měl dokonce připomínku, že doufá, že to nemusí být v přesném pořadí. Filip se naopak pokusil o přesné zopakování toho, co bylo v textu, ovšem sám dospěl k názoru, že to tak nějak „nezní“, jakoby tohle nebylo přesně to, co četl. Poté se tedy zastavil pouze u uvedení odpovědi číslo 2, a celou větu o krmivu tak, jak byla v textu napsána, nebyl schopen dokončit.

Správnou odpověď tedy byli schopni označit všichni, ne všichni však dokázali zcela správně zreprodukovat výčet faktických informací, které se v textu vyskytovaly a na něž se zde ptáme. Selhávalo zde nejen pořadí informací ale i přesné pojmenování, až na dva respondenty však zvládli všichni postihnout základní informace nutné pro odpověď na danou otázku, tedy výsledná odpověď byla označena jako správná.

Co se týče *vybavení a diferenciacce přítomných detailů od nepřítomného*, kde měly děti vybrat z nabídky slov to, které se v textu vyskytovalo, v případě první otázky týkající se fonologického distraktoru vybraly až na Standu správné slovo.

Menší problém byl s vyhodnocením druhé otázky týkající se tohoto distraktoru – již při průběhu testování v projektu GAČR Porozumění čtenému se přišlo na to, že jsou platná obě slova z nabídky a ne pouze jedno. Tato chyba se však mohla v našem případě ukázat, jako velmi výhodná, jelikož děti s Aspergerovým syndromem by si vzhledem ke svým specifickým paměťovým schopnostem (jak uvádí teoretické zázemí) mohly být takového faktického detailu z textu vědomy. Na tento „chyták“ však přišel pouze Kuba B., který bez váhání uvedl obě dvě slova z nabídky jako správnou odpověď. Dále pak správným slovem (ačkoliv pouze jedním z nich) odpověděl Filip. Na Kamilovi jsem u této otázky již pozorovala, že se mnoho nesoustředí. Když jsem dočetla nabídku slov, zeptal se mě protáhlým hlasem na kotec a zda myslím to u konce textu. Po krátkém zopakování celé otázky i výčtu odpovědí už však odpověděl správně. Kamil hodně spekuloval nad složitějšími otázkami a úryvky textu, pozorovala jsem také časté neporozumění. Téměř pokaždé poté potřeboval věci zopakovat, někdy však ani poté nedokázal zformulovat smysluplnou odpověď nebo se v polovině odpovědi zastavil a ptal se mne, jak je to vlastně myšleno. Jeho pozornost byla bohužel také velmi oslabena, proto bylo těžší dobrat se nějaké odpovědi. Největší problém, který jsem u Kamila pozorovala, tkvěl v oslabené schopnosti udržet hlavní myšlenku otázky i se všemi detaily a obsahem. Violka, Standa a Kuba H. odpověděli naopak špatně zcela – všichni uvádí jako slovo, které v textu nebylo, kotec. Kuba H. si však svou odpověď racionalizoval slovy, že takové slovo neexistuje a proto logicky usuzuje na toto slovo jako v textu se nevyskytující. Kuba zde tedy nepracoval s textem příběhu.

U první otázky faktoru sémantického byly správné odpovědi půl na půl – tři děti uvedly místo vlka, který byl v textu zmíněn, psa. Při výběru slov z této nabídky tedy uváděly i slova sémanticky podobná, ovšem v textu se nevyskytující. Pokud děti odpovídaly správně (tedy označily vlka), jejich odpověď byla jistější a rychlejší. Filip, který nesprávně uvedl psa, odpověděl slovy „zkusím“ – tedy pouze tipoval. Také Kuba H. použil ve své odpovědi sloveso „myslím“, přičemž opět déle přemýšlel, tedy u špatných odpovědí můžeme vnímat určitou nejistotu a váhání.

Ve druhé otázce týkající se sémantického distraktoru (oproti minulé zde děti měly uvést, které slovo se v textu nevyskytovalo), byli všichni vesměs úspěšní. Špatně odpověděl pouze Kamil a Standa, správnou odpověď bez velkého rozmýšlení však uvedl pouze Kuba B. Kuba H. nejprve odpověděl zcela jiným slovem, ke konci testování už si však dělal z hodně věcí legraci, protahoval schválně odpovědi či si je dokonce prozpěvoval, a byl velmi nesoustředěný, na správné slovo se ale opravil během své výpovědi sám. Filip také svou odpověď nahlas rozmýšlel a nejprve řekl, že pouze ví, co tam patří – teprve posléze prohlásil, že chybějící slovo bude

„čerstvý“. Violka naopak uvedla ihned slova dvě – když jsem ji však upozornila, aby si vybrala pouze jedno, odpověděla správně.

U otázek tohoto druhu tedy můžeme pozorovat určité výkyvy v odpovědích. U těch, které se týkaly fonologického distraktoru, dětem nedělalo problém určit, které slovo se v textu vyskytovalo, potíží však nastala u určení slova, které v textu naopak nebylo. Co se týče sémantického faktoru, správné odpovědi zde vychází zcela naopak – u toho slova, které v příběhu bylo, dokázaly děti odpovědět s menší správností než u toho, které se v textu nevyskytovalo. Ačkoliv nemůžeme s určitostí tvrdit, na které otázky se dětem odpovídalo hůře, a odpovědi jsou poměrně rozmanité, pozorujeme, že si děti přesná slova z textu vybavit spíše nedokázaly.

Otázky týkající se **vysuzování**:

Co se týče **vysuzování věcné správnosti vzhledem k předloze**, otázka této kategorie činila dětem značné potíže. Text obsahuje informaci, která udává, za jakých okolností by mohlo králíky bolet břicho. Zde děti mají za úkol vybrat z nabídky dvou výroků, který je vzhledem k textu pravdivý, odpovědi jsou však formulovány opačně, než je řečeno v textu – kdy je břicho bolet nebude. Správnou odpověď uvedl pouze Standa a Kuba H., kdy Kuba stručně uvádí jen to, že se jedná o druhou možnost. Standa svou odpověď rozvádí a správně opakuje výrok (tedy že si myslí, že břicho je nebude bolet jen za dvou podmínek, které jsou v textu uvedeny jako ty, které se musí splnit, jelikož v opačném případě by došlo k bolestem). Jako druhou podmínku však označuje jedení granulí místo sena – všimla jsem si, že toto slovo se v jeho odpovědích objevilo již podruhé, kdy nebylo zcela na místě. I když však víceméně odpověděl správně, neustále váhal nad označením odpovědi – „Je to A nebo B.“ Po zopakování mého dotazu i obou dvou výroků, jelikož bylo vidět jisté zmatení nad tím, která odpověď je označena jakým písmenem, řekl nejprve, že svou odpověď mění na A, poté však opět následovala odpověď B. I přes toto zaváhání však hodnotím jeho odpověď jako správnou.

Podobné zmatení bylo vidět i na Filipovi, který si nejprve odpovědi rekapituloval a nemohl si vybavit přesné znění výroků, z nichž má vybírat. Odpovědi jsem mu tedy přečetla znovu, po čemž následovala velmi zajímavá úvaha. Ve výroku, který je správný, je uvedeno, že je břicho bolet jen za předpokladu, že budou chroupat seno a tvrdý chleba. Filip odpověděl, že jelikož oni můžou i mrkev, tak dává jedničku. Filip se zde tedy zcela jasně zaměřil na slovo „jen“ – věta se dá doslovně pochopit také tak, že pouze pokud budou králíci jíst chleba a seno, tak je břicho bolet nebude, u ostatních druhů krmiva by tudíž bolest přijít mohla. Můžeme zde tedy pozorovat poněkud atypické přemýšlení nad obsahem věty, kdy se dítě s AS nezaměřilo na podstatné vlastnosti tvrdosti a suchosti chleba, což je vyjádřeno v samotném textu jako podmínka daného krmiva pro správné trávení, ale na zcela jiné aspekty věty. Ačkoliv po tomto rozboru daná věta svádí k takovému uvažování, vzhledem k textu je tento výrok logicky pravdivý, ačkoliv

mohou králíci samozřejmě jíst i jiné druhy krmiva. Dítě tak uchopilo větu pouze velmi omezeným způsobem.

Obdobné uvažování předvedl i Kuba B., který se zamyslel nad prvním výrokem (králíky břicho nebude bolet, když budou mít dostatek vody) tak, že vlastně vodu králíci potřebují také, aby měli co pít, jak bylo v textu vyjádřeno, a proto to bude ta první možnost. Kuba tak tedy i první větu chápal způsobem, kdy králíky břicho bolet nebude – jelikož při detailnějším zhodnocení na tom, že by je při dostatečném množství vody břicho nebolelo, není vlastně nic nepravdivého. Stejně tak jako Filip se tak nad výroky zamyslel v jiném slova smyslu a poněkud nezvyklým způsobem zhodnotil pravdivost výroku. Kamil uvedl naopak ne příliš smysluplnou odpověď, jako pravdivé by označil to, že mohou jíst pouze chleba, jelikož jim rostou zuby. Violka špatně označila první možnost, bez dodatečného vysvětlení.

Jelikož v textu je tato informace uvedena tím způsobem, co králíci potřebují, jinak by je bolela břicha, je nutné si tuto skutečnost uvědomit a vybavit. Schopnost sloučit tuto informaci s opačnou formulací věty (břicho je nebude bolet když) a vysoudit z textu adekvátní informace k tématu tedy z velké části selhala, stejně jako logický úsudek nad správností výroků z nabídky. Tato skutečnost se může pojit s potížemi při mentálních operacích s informacemi pro momentální účely, jak uvádí výše zmíněné teoretické zázemí.

Vysuzování významu neznámých slov z kontextu činilo opět dětem velké obtíže. Děti měly na základě textu odhadnout, kdo byl Ferda, o kterém se sousedka Martina zmínila v souvislosti s tím, že jede na králíčí výstavu. Pouze Filip byl schopný správně vysoudit, že se jednalo o králíka. Kamil a Standa se zde zcela odchýlili od přečteného příběhu ke známé pohádce, tedy použili své faktické znalosti a uvedli, že Ferda je mravenec. Kuba H. s naprostou jistotou prohlásil, že to byl přeci ten jeho kamarád, stejně jako Kuba B., který však nad odpovědí mírně zaváhal a nakonec řekl, že se jedná asi o kamaráda. S celkovým propojením kontextu příběhu tedy byl schopen nakládat pouze Filip.

Vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění se do osoby dopadlo již o něco lépe, i tak však pouze polovina dětí byla schopna odpovědět správně. Violka a Kuba H. byli schopni opravdu vysoudit přesnou podstatu toho, proč měla Martina v závěru příběhu radost, dokázali zobecnit celkový čin ve vztahu k úkolu a nezopakovali tak pouze frázi, která byla v této spojitosti zmíněna přímo v textu („a měla radost, že jsme nic nespletli“). Kuba B. také odpověděl správně, ovšem užil vyjádření, které bylo v textu explicitně obsaženo, uměl ho však vztáhnout ke správné osobě (babička nic nespletla). Filip opět dlouho váhal, poté odpověděl sice správně, ovšem oddělil osobu Martiny od osoby sousedky – sousedka podle něj měla radost z toho, jak se starala a pečovala o králíky Martina. Promíchaly se mu tudíž hlavní postavy příběhu, což mělo za

následek špatnou odpověď. Špatně dále odpověděl Standa, který se v odpovědi zaměřil na detailní chování králíků, usuzoval na to, co asi během babiččina hlídání dělali (jedli a pili). V textu však nikde tyto konkrétní činy králíků zmíněny nebyly. Kamil odpovědět nedokázal.

Kategorii *vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivace hrdiny* dokázala postihnout opět polovina dětí, ovšem ani jedno zcela přesně. Kuba H. a Filip uvedli svou odpověď na to, proč vlastně Martina potřebovala pohlídat králíky, v souvislosti s potřebou jejich potravy. Filip k tomu uvedl ještě již výše zmíněnou věc s bolestmi břicha, kterým se musí správným krmením předejít, jeho odpověď tedy byla rozvinutější. Krmení a hlad však byla pouze jedním z aspektů, proč bylo třeba králíky pohlídat – druhým bylo také to, že Martina odjížděla. To správně postihla Violka, která se už však ve své odpovědi nezmínila o potřebě krmiva či možném hladu králíků. Violka si správně zapamatovala detail, že odjíždí na 3 dny, kam ale přesně odjíždí, už nevěděla. Špatně odpověděli Kuba H. a Standa, kteří vynechali slovní spojení „byli by“ hladoví. Jejich odpověď vyjadřuje, že králíci již byli velmi hladoví a proto potřebovali pohlídat od babičky, což není správně. Kamil odpověděl velmi podobně, do své odpovědi si však domyslel konkrétní informaci o tom, jak dlouho již králíci nejedli. Vidíme tedy, že jsou děti ke své odpovědi schopny využívat konkrétní informace z textu, ovšem nezvládají si dané detaily dát adekvátně dohromady tak, aby byly pomocí jejich kombinace schopny vysoudit motivaci hrdinky komplexně.

Co se týče vysvětlení metaforického vyjádření, které se v příběhu vyskytlo, tedy roviny *vysuzování skutečného významu místo doslovného*, k velkému překvapení byly až na Violku všechny děti schopny odpovědět zcela správně. Tento výrok ani jedno z dětí nepochopilo doslovně, ačkoliv Violka se chytila vnější podobnosti („má pořádně poslouchat“) a špatně tak usoudila na implicitní význam metafory, přesto se snažila jít za doslovné uchopení. Kuba H. dokonce se smíchem poznamenal, že tento výrok, tedy „zapiš si to za uši“, neznamená, že si vezmeme pero a danou věc si zapíšeme za ucho, ale že si to máme zapamatovat. Velmi správně si tedy uvědomoval rozdíl mezi doslovným uchopením výroku a jeho přeneseným významem.

7.2 Zhodnocení čtení s porozuměním – test O neposedné hvězdičky, naslouchání

U tohoto testu, jak již jsem zmínila výše, jsou otázky řazeny úplně stejně, jako u testu čtení, a jsou rozděleny také do stejných kategorií. Nyní bych opět ráda prezentovala získané odpovědi respondentů.

Otázky týkající se **doslovného porozumění**:

U **diferenciace a pojmenování hlavní či vedlejší postavy příběhu** byli schopni všichni až na Violku, která si spletla hlavní a vedlejší postavu příběhu, označit hlavní hrdinku. Pouze u Kuby H. se však vyskytlo i jmenné pojmenování, nikdo jiný jméno hvězdičky neuvedl – odpověděli pouze, že příběh byl o hvězdičce. Kamil, který si stejně jako u předchozího textu stěžoval, že příběh je nesmyslný, ji označil dokonce za „nějakou“, přičemž se smál. Filip hvězdičku specifikoval blíže (odpověděl „o neposedné hvězdičce“), proto jeho odpověď byla hodnocena lépe – pojmenoval na základě další charakteristiky hlavní hrdinky, přičemž se odrazil od celkového názvu příběhu.

U **prostého vybavení přítomných detailů určité kategorie** šlo v tomto testu o rozpomenutí si na jméno víly. Kuba H. i Kuba B. odpověděli správně, Viola měla stejný základ slova ovšem na přesné jméno se jí přijít nepodařilo. Standa si spletl vílu s pojmenováním jiné vedlejší postavy, která se v textu vyskytla, a Filip s Kamilem si na jméno nevzpomněli. Filip dokonce uvedl, že jméno bylo nějaké těžké a asi tak nějak ví, o čem příběh byl, ale na tohle si nevzpomene. Kamil svou odpovědí také naznačil, že si vzpomíná, že v příběhu byla víla, pouze si jméno nemůže vybavit. V této otázce tedy můžeme sledovat obtížnou vybavnost detailů.

U otázky na **dějovou posloupnost** děti nebyly příliš úspěšné. Vybíraly zde ze dvou výroků ten, který je vzhledem k dějové linii pravdivý, pouze Filip a Kuba H. však vybrali správné tvrzení. Filip svou odpověď ještě rozvedl a dokázal popsat, přes co všechno při své cestě k cíli hrdinové šli, byl si tedy schopen vybavit detailní popis cesty z textu. Kuba H. uvedl jen druhou možnost, bez rozvinuté odpovědi. Během druhého testování byl však Kuba H. poměrně více roztěkaný a nepozorný, než u prvního testu. Se svými odpověďmi si tudíž nedával příliš záležet, u této otázky se dokonce nejprve zeptal, co že jsem to říkala, jelikož mne neposlouchal. Několikrát mi také vypnul diktafon. To mohlo mít na jeho strohé odpovědi dopad. Ostatní děti odpověděly první možností, tedy špatně, Kamil nebyl schopen ani po zopakování odpovědět nic, ačkoliv se o vytvoření odpovědi snažil. V tomto případě tedy zcela selhala schopnost dětí vybavit si konkrétní, detailnější informace z textu a určitá explicitně popsaná fakta týkající se popisu cesty.

Co se týče **vybavení a diference přítomných detailů od nepřítomného**, v případě první otázky týkající se fonologického distraktoru odpověděli správně Standa, Viola, Filip a Kuba B., přičemž Standa i Kuba B. nejprve určili jako slova, co se v textu nevyskytovala, mimo slovo úbočí také další (Standa úskalí a Kuba B. údolí). Ovšem když si měli vybrat pouze jedno, označili správně. Kuba H. označil špatné slovo a u Kamila zde byl opět problém s nesmyslností slov, nad nimiž se během textu často pozastavoval i u předešlého testu. Kamil označil dvě slova jako ta,

kteřá snad ani slovy nejsou, u úskalí také váhal s tím, že by to sice mohlo být slovo, ale něco mu tam neseďí. Poté usuzoval, nejspíše vzhledem k sémantickému významu slov údolí a úbočí, na něž se zde ptáme, co by mohlo být vhodným slovem. Dospěl k závěru, že když se v textu hovoří o lesu, tak je to džungle. Zcela se tedy odchýlil od otázky, na kterou jsme se ptali, a tudíž které z uvedených slov se v textu nevyskytovalo, nedokázal vyjádřit, naopak si vymýšlel slova vlastní, pro něj se srozumitelnějším významem, která by v textu být měla.

U druhé otázky s fonologickým distraktorem už děti nebyly tak úspěšné – správné slovo nevyskytující se v textu určili pouze Filip a Kuba H. Ani u jednoho z nich však nebyla odpověď jistá a okamžitá – Filip odpověď delší dobu rozmyšlel, až po chvíli si uvědomil, že se ptám na slova, která do textu nepatří, chvíli polemizoval i nad jiným slovem. Kuba H. také na chvíli zaváhal, ale následně označil správné slovo. Kuba B. otázku převrátil, po dlouhé odmlce odpověděl, že mezi tím, co slyšel, bylo slovo lumpačit – otázka však zněla opačně. Kamil si opět nebyl schopen vybavit, jaká slova jsem diktovala, po druhém zopakování však určil špatné slovo.

Naopak u první otázky se sémantickým distraktorem bodovali úspěšně všichni až na Standu, který označil špatné slovo z nabídky, které mělo být v příběhu. Kuba B. označil slova dvě, za čímž si stál, ačkoliv jsem mu řekla, že má vybrat jen jedno. I tak jsem však odpověď počítala jako správnou. Z těch, kteří odpověděli správně, nad odpovědí váhal pouze Kamil, který však odpověď zdůvodnil, že „uklouzla“ je takové častější slovo. Nemusel si tedy z příběhu slovo vůbec pamatovat, spíše zvolit známější a obecně častěji se vyskytující slovo. K podobné spekulaci se Kamil dostal i u druhé otázky se sémantickým distraktorem, kdy měl určit, jaká byla obloha v textu. Správná odpověď, tedy nebeská, mu nepřišla jako barva, a proto se rozhodoval opět podle toho, co je známější – uvedl, že obloha je normálně modrá. V souvislosti s tím zmínil, že v příběhu pouze slyšel, že šli do nebe. Z ostatních dětí na tuto otázku odpověděli správně Kuba H., Viola a Standa, Filip s Kubou B. se po delší odmlce rozhodli pro modrou, tedy vybrali špatné slovo. Výbavnost konkrétních slov z textu tedy podobně jako u textu čtení spíše selhala.

Otázky týkající se **vysuzování**:

U otázky na *vysuzování věcné správnosti vzhledem k předloze* zde měly děti opět ze dvou možností určit, který výrok je vzhledem k textu pravdivý. Zde odpověděly všechny děti správně, rozdíl byl pouze v tom, do jaké míry byly schopny svou odpověď rozvinout a zopakovat, který výrok je pravdivý. Pouze Filip a Standa odpověděli celým výrokiem (tedy zopakovali, že se Jirka vzbudil proto, že hvězdička plakala). Viola s Kubou H. uvedli ihned, že se jedná o první možnost, ovšem co se tedy přesně stalo, dále nerozvedli. Kuba B. nejprve odpověděl pouze větou „vzbudil se Jirka“ – ovšem dále větu nedokončil, proto nebylo jasné, jestli jde opravdu o první výrok, musela jsem se tedy doptat. Poté odpověděl, že správně je první možnost. Kamil zde opět uvažoval nad tím, jak je věta nesmyslná – u jeho odpovědi jsem si nebyla jistá, zda takto hovoří o

druhé možnosti. Když jsem ho zeptala znovu, opět chtěl možnosti ještě jednou přečíst, jelikož si nepamatoval obsah mé otázky. Teprve poté odpověděl, že správně je první možnost.

Zde tedy vidíme, že děti byly schopny určit, který výrok je pravdivý, ovšem pouze u dvou odpovědí bylo jasné, že umí sami vyjádřit, jak se daná věc v příběhu skutečně stala (zda se vzbudil Jirka proto, že plakala hlavní hrdinka, či plakala právě proto, že se Jirka probudil).

Vysuzování významu neznámých slov z kontextu činilo dětem potíže, stejně jako u čteného textu – správně však byli tentokrát schopni odpovědět dva respondenti. Nejrozsáhlejší odpověď se všemi detaily, ačkoliv se už významu daného slova netýkaly, podal zaručeně Standa. Jednalo se o význam slova soprán. Jelikož Standa sám navštěvuje hudební kroužek a zajímá se o tuto problematiku, nejprve začal vyjmenovávat různé výšky tónů a všechno možné, co se s danou oblastí pojí. Co přesně znamená dané slovo, tedy soprán, byl schopen vyjádřit až po mém dalším dotázání – jelikož jsem věděla, že zná spoustu detailních informací, ačkoliv pravou podstatu nevyjádřil. Poté přesně vystihl odpověď, přičemž začal opět rozvádět dílčí detaily – hovořil o dalších hudebních nástrojích, na co sám hraje, co následuje za tóniny apod. Zmínil, že mu to vše říkal otec. Zde se tedy nejedná o přímou schopnost vysouzení informace na základě kontextu a příběhu, nýbrž o faktické informace, které měl Standa ještě před čtením textu. Dále odpověděl správně Kuba H., který takovou tóninu i napodobil. Ostatní děti nevěděly, tedy na základě textu nebyly schopny vysoudit.

Vysuzování na základě kombinace informací z textu a vcítění do osoby z textu bych u dětí hodnotila jako ne příliš přesné. Ačkoliv zde už většina dětí odpověděla dobře, pouze Violka zde dokázala ve své odpovědi zhodnotit také vnitřní stav či myšlenky osoby, na níž se ptáme (dodala, že hvězdička nevěděla, co má dělat). V této otázce mají za úkol děti z textu a informací, které mají, vysoudit, proč došlo u hlavní hrdinky k určité emoci. Ostatní děti ve svých odpovědích uváděly pouze popis toho, co se v příběhu stalo (že hvězdička spadla, ztratila se apod.). Violka jediná dokázala zhodnotit i druhou stránku věci, týkající se momentálního stavu hrdiny, na který reagoval určitou emocií. Kuba H. nejprve uvedl, že se jedná o první možnost – ovšem zbrkle a ještě než jsem stačila dořict svou otázkou. Jak již jsem zmínila výše, Kuba byl při druhém testu mnohem více nepozorný a nesoustředil se. Když jsem mu však připomněla, že v této otázce nejsou možnosti, odpověděl správně. Špatně odpověděl Standa a Kamil. Standa na otázku o emočním stavu hvězdičky odpověděl větou o samotném aktu této postavy, jako by byla hvězdička nešťastná kvůli jiné hvězdičce, která tam přiletěla, a Kamil na otázku odpověděl tím, co následně dělala další postava příběhu, aby se tak hvězdička necítila (Jirka ji utěšil).

U *vysuzování na základě kombinace informací z textu a pochopení motivace hrdiny* opět můžeme najít většinu správných odpovědí, avšak pouze dvě přesněji vystihující to, co dobrého vlastně Jirka pro hvězdičku udělal a tedy proč mu měla poděkovat. Za slabší odpovědi jsou považovány ty, které uvedli Standa, Kuba H. a Kuba B. Týkají se uvedení pouhé pomoci či záchranu hlavní hrdinky, ovšem už ne toho, čeho se daná pomoc týká. Filip s Violkou naproti tomu uvádí přesnější popis celého aktu a jsou schopni blíže vyjádřit, co vlastně hvězdičce Jirka umožnil. Kamil uvádí zcela nesprávnou odpověď, zmiňuje takový čin, který Jirka neudělal.

Při vysvětlení přirovnání, tedy odpovědi na otázku z roviny *vysuzování skutečného významu místo doslovného*, se opět navzdory možnému očekávání u nikoho neobjevilo doslovné pochopení slovního spojení. Violka s Kubou H. dokonce velmi správně vysoudili význam přirovnání vzhledem ke kontextu, jelikož ho správně propojili s vlastností hlavní postavy, o které se v textu hovoří. Šlo o slovní spojení „jako z hadích ocásků“. Kuba H., který správně vysoudil, že se jedná o někoho neposedného, se dokonce na konci testování vyjádřil o slově „neposedný“ v tomto spojení tak, že hadí ocásky přeci ani nemohou sedět, což byla velmi zajímavá úvaha. Správné odpovědi se blížil také Kamil, který, ačkoliv nejistě, uvedl, že když je někdo jako z hadích ocásků, znamená to, že je rychlý. Za svou odpověď ovšem uvedl, že jen hádá. I tak se však jedná o vysouzení na základě určité hlubší charakteristiky, která se může projevat jako vlastnost člověka a dokonce se blíží správnému významu. Naopak Standa šel vyloženě po povrchové stránce vyjádření a vnější podobnosti, přičemž hadí ocásky přirovnal k copánkům, a tedy vnější charakteristice člověka. Filip odpověděl zcela špatně a Kuba B. neodpověděl.

7.3 Zhodnocení čtení s porozuměním – komiksový test Toma a Jerryho, čtení s vizuální podporou

Jednotlivé kategorie otázek tohoto testu i jejich přesná znění jsem opět uvedla výše, více je však přiblížím společně s prezentací odpovědí v této kapitole. Ačkoliv otázky vzhledem ke kratší délce textu nebyly konstruovány přesně tak, jako otázky předchozí, můžeme zde opět pozorovat porozumění explicitním i implicitním informacím textu a v odpovědích respondentů zaznamenat určité zvláštnosti a popsat tak jednotlivé typy odpovědí.

Otázky týkající se doslovného porozumění:

Jak již jsem zmínila výše, první otázka měla být pouze úvodní a motivační, uvádějící děti zpět do děje. Týká se explicitní roviny porozumění, konkrétně *dějové linie příběhu*. Tato otázka je velmi široká, proto je zde důležité postihnout, co ve svých odpovědích děti vystihly. Ukázalo se, že na otázku o čem se Tom celou dobu s Jerryem vlastně dohadovali, odpovídá většina dětí

slovem sýr - pouhým konkrétním detailem z textu – tedy hlavní věcí, která byla předmětem jejich sporu. Tuto konkrétní informaci z textu uvádí všechny děti až na Kubu B., přičemž Kuba H. zmiňuje ještě kouzla, jako další věc, o které bylo v textu hovořeno. Kuba B. jako jediný postihuje v odpovědi na tuto otázku důležitý podtext celého příběhu a hlavní podstatu děje, kdy se nezaměřuje na jednotlivý detail, ale je schopen postihnout zápletku – podle něj šlo především o to, že Tom se nechal nachytat, a že ho Jerry chtěl podvést. Jako jediný tak byl schopen v této otázce jít za čtený text k pravé podstatě, postihnout tedy odpověď komplexněji a operovat s mentálními stavy a záměry hlavních postav. Ostatní odpovídali pouze konkrétními, explicitně vyjádřenými detaily z textu. Jelikož je však tato otázka na doslovné porozumění informacím přímo vyjádřeným v textu, ostatní odpovědi jsou samozřejmě správné a vidíme, že k odpovědi umí děti vyhledat v textu relevantní informace.

U první otázky na *vybavení přítomných detailů určité kategorie z textu* jsem se ptala na označení, které použil Tom na začátku textu pro Jerryho. Tento detail si nevybavil Kuba H. ani Kuba B. Kuba H. označení hádal, na zloděje si však nevzpomněl, Kuba B. si nebyl jistý a nakonec odpověděl slovem „syčák“. Standa na začátku začal celou větou, kterou se Tom spustil na Jerryho, pak si ale uvědomil, jak konkrétně ho označil a celou větu už nedořekl. Použil označení, i s modulací hlasu, jak se Tom rozkřičel: „Ty zloději!“ – ačkoliv přesně tak to v textu nebylo. Viola také napodobila Tomův rozzlobený hlas, už však bez zájmena „ty“. K tomu dodala, že na konci mu řekl „osle“ – na což se ptám v další otázce týkající se výbavnosti přítomných detailů. Toto označení však není správné, jelikož oslem Tom označuje sebe nikoliv Jerryho. Ve vysuzovací otázce na význam toho označení však odpověděla již správně a věděla, že tím Tom myslel sebe. Bez modulace hlasu, ale správně, odpověděli slovem zloděj Filip a Kamil.

Na otázku týkající se *vybavení a diferenciaci přítomných detailů od nepřítomného*, kde jsem užila sémantický distraktor, odpověděly všechny děti až na Violku správně. Filip však také u své odpovědi zaváhal – přemýšlel nad slovem čarovat, pak si ale uvědomil, že v nabídce je pouze slovo čaroděj, které tam nebylo. Viola však slovo čaroděj označila. Toto slovo se v určité obměně v textu objevilo (nejedná se o slovo, které by s textem nemělo vůbec nic společného, o čarování se zde hovoří), což jí mohlo zmást stejně, jako zpočátku Filipa.

Otázky týkající se vysuzování:

První otázka na vysuzování byla složena ze dvou otázek. Jak již jsem uvedla výše, při její tvorbě jsem se inspirovala F. Happé, která ve svých testech porozumění užívala stejných principů ke zmapování schopnosti vysuzování mentálních stavů, myšlenek a záměrů druhých v textu. Tato otázka se tedy týká převážně *motivace a konání hlavního hrdiny*, respektive můžeme ji zařadit i

do kategorie objevující se v předchozích dvou testech - *vysuzování na základě kombinace informací z textu a motivace hrdiny*.

Podotázka číslo jedna zde byla zaměřena pouze na pravdivost výroku aktéra. Ve shodě s výsledky výše zmíněné Happé a Cohena, k čemuž jsem výše zmínila i možné vysvětlení, odpověděly všechny děti správně (Jerry pravdu nemluvil).

Druhá podotázka byla stejně jako u výše popsaných Strange stories zaměřena na vysuzování mentálních stavů aktérů příběhu, zde především na motiv a záměr hlavní postavy, bylo tedy nutné opřít se o samotné myšlení hrdinů. Jak jsem však uvedla v teoretické části, tato otázka se dá zodpovědět správně také pomocí tzv. fyzikální odpovědi, kdy se respondenti neopírají o hlavní záměry a myšlenkové pohnutky postav nýbrž spíše takové informace, které jsou z textu zřejmé a týkají se samotných věcí či aktů. K mému velkému překvapení však žádný z respondentů nebyl schopen odpovědět správně ani pomocí této „physical way“ (až na Kubu H.), nýbrž usuzovali na věci zcela se odklánějící od kontextu celého příběhu. Standa, Violka i Filip se nad touto otázkou zamysleli v rovině obecných zákonitostí, kdy Violka se Standou vycházeli ze svých základních znalostí o kočkách a kocourech obecně - záměr hlavního hrdiny se tak v jejich podání netýká momentálního problému, který Tom s Jerryem řeší, ale spíše obecně známého. Oba dva se chytili znalosti faktu, že kocouři jedí myši, což dále zkombinovali s aktem čarování. Podobné úvahy se chytil i Filip, který užil obecně známých faktů o příbězích Toma a Jerryho, kdy se neustále honí, a vztáhl tak toto vysvětlení i na tento konkrétní příběh. Ačkoliv jsou tyto odpovědi v jistém smyslu správné, zde se ptáme na konkrétní příběh, kdy mají Jerryho činy svá vlastní, nová opodstatnění, která se nevztahují jen ke známým honičkám či faktu, že kočky mají rády myši. Vzhledem ke kontextu tohoto příběhu, kdy bylo hlavním záměrem Jerryho Toma napálit/nachytat, ve své odpovědi na mentální stav hrdiny usoudil pouze Kamil, který z textu pochopil, že hlavním záměrem této Jerryho věty bylo Toma obelstít. Správně odpověděl i Kuba H., který však nepostihl hlavní podstatu záměru, tedy obelstění/napálení, použil pouze tzv. „fyzikální“ výpověď ohledně konkrétního aktu, který byl v textu jasně znázorněn a jehož Jerry užil místo čarování – jeho záměrem bylo snědení sýru. Odpověď Kuby B. jsem po delší rozvaze označila jako nesprávnou, jelikož hlavním záměrem Jerryho sice bylo dostat sýr pro sebe, ovšem sýr už u sebe měl, nepotřeboval tedy docílit toho, aby ho od Toma získal (což byla Kubova odpověď) – hlavní záměr tudíž nepostihl ani z informací vyjádřených v textu.

Co se týče otázky na *vysuzování skutečného významu namísto doslovného*, stejně jako se prokázalo v předchozích testech, ani u jednoho dítěte se zde navzdory očekávání nevyskytlo doslovné pochopení významu slovního spojení. Určitá zvláštnost zde však přeci jen byla a vyjádření „zkuším nové číslo“ byly děti schopny interpretovat pouze konkrétním aktem přímo řečeným v textu. Uvedení obecnějšího významu tohoto slovního spojení, tedy jak celkem hojně

odpovídala běžná populace, se zde nevyskytlo ani jednou. Tímto obecným významem myslíme nový trik, vystoupení či nový kousek, případně jsem mezi tato označení počítala i odpověď „nové kouzlo“, které se tak nejen vztahuje k textu, ale blíží se také obecně pravé podstatě přeneseného významu slova „nové číslo“. Standa s Filipem odpověděli konkrétním aktem, který po výpovědi „zkouším nové číslo“ Jerry předvedl – tudíž že nové číslo se v tomto příběhu rovnalo čarování. Dokázali však toto metaforické vyjádření správně propojit s textem, tudíž jsem jejich odpověď považovala za správnou, ačkoliv ne zcela přesnou. K textu dokázal toto slovní spojení vztáhnout také Kamil, pro kterého bylo novým číslem to, že Jerry nechal zmizet sýr. Opět zde však nedokázal vystihnout pravou podstatu metaforického vyjádření. Podobně odpovídá i Kuba H., který zde stejně jako Violka postihuje pravou podstatu nového čísla jako nové „věci“, o kterou se snaží, což také není úplně trefným vyjádřením významu. Na rozdíl od Violky však ještě dodává, že vlastně zkouší jak sníst sýr – tedy opět správně vztahuje ke kontextu příběhu, z něhož usuzuje na význam spojení. Violka však za svou odpověď začala vyprávět o tom, jak Jerry jí ve všech příbězích, které s ním zná, proto tedy můžeme usuzovat, že si slovní spojení opět propojila s Jerryho činností z příběhu, které se skutečně týká.

Schopnost vysouzení významu z konkrétních informací textu je zde tedy u dětí s AS viditelná v poměrně velké míře. Špatně odpověděl pouze Kuba B., který sice neusoudil na doslovný význam slova „číslo“, ovšem odchýlil se od daného kontextu – slovní spojení vysvětlil jako zcela jinou aktivitu.

Otázku na *dějovou linii*, přesněji *hlavní zápletku děje*, jsem zařadila také mezi vysuzovací, ačkoliv ve své podstatě může být i explicitní, tedy týkající se prostého porozumění. V této otázce se dotazují, co se vlastně se sýrem stalo, když Jerry řekl, že je pryč, což nikde v textu explicitně vyjádřené, tedy napsané, není. Zde však přichází ke svému vizuální podpora, kdy je vše detailně rozkresleno – tudíž děti nejen čtou to, co Jerry se sýrem dělá, ale následně i vidí, že si Jerry opravdu sýr dává do pusy a následně je pusa prázdná. V posledním obrázku se pak Jerry drží za břicho a usmívá se. Tuto otázku byly všichni schopni odpovědět správně, až na Kamila se dokonce všichni ihned po přečtení komiksu smáli a sami mi oznamovali, ještě před kladením jakýchkoliv otázek, že Jerry ten sýr vlastně snědl. Ačkoliv se můžeme pouze domnívat, že zde mohlo být velmi nápomocné právě konkrétní vyobrazení děje, v psaném textu se nikde informaci o snědení sýru nedočítáme, naopak je zde až do konce příběhu popis kouzla, které se sýrem Jerry provádí. Díky obrazovému pojetí zde však faktických informací můžeme najít o něco více, jelikož jsou tak v textu explicitně vyjádřené rovněž.

Jediný Kamil nad svou odpovědí váhal, nakonec uvedl, že vlastně na konci bylo mňam, tak to ho asi snědl – konkrétně pro něj tedy mohlo být rozhodující toto slovo a vizuální podpora

mu vůbec pomoci nemusela. Jak jsem uvedla již v dřívější části práci, i v dotazníku rodič uvedl, že jako podporu porozumění používá převážně psanou slovní formu, nikoliv však vizualizaci.

Poslední otázka v textu se týkala opět *vysuzování skutečného významu slova namísto doslovného*. Tentokrát zde šlo přenesený význam slova osel, které bylo v textu vyjádřeno nejen znázorněním hlavy Toma, ale i psanou formou. Před tím byla položena ještě související otázka na *vybavení přítomných detailů z textu*, kdy jsem zjišťovala, zda toto slovo v textu vůbec zaznamenaly. Na výskyt osla si nevzpomněli pouze Standa s Kamilem – poté co jsem Kamilovi řekla správnou odpověď, odpověděl, že si všiml obrázku ovšem ne psaného slova. Při čtení komiksu ani Standa ani Kamil osla nahlas nepřečetli - proto se tedy jeví vcelku logickým důsledkem, že další zvíře v textu nezaznamenali.

Stejně jako v předchozích testech mne i u této otázky děti příjemně překvapily. Přenesený význam slova osel byla schopna určit Violka, Kuba H., Filip, Kamil i Kuba B. Violka a Kamil byli dokonce schopni uvést hlubší analýzu slova vzhledem k příběhu, kdy nejen uvedli, že když je někdo osel znamená to, že je hloupý, ale také proč tento názor Tom o sobě vlastně má. Oba dva odpověděli, že Tom je hloupý, protože se nechal napálit. Violka mimo jiné ve své odpovědi postihla ještě mentální stav druhé postavy příběhu – uvedla také, že Jerry lhal. Stejně tak uvedli správný význam slova Filip, Kuba H. i Kamil, kteří věděli, že být osel znamená být hloupý. Špatnou odpověď uvedl pouze Standa, který nejprve odpověděl, že osel znamená to, že snědl sýr. Posléze jsme se dobrali k tomu, že se jedná o Jerryho, který snědl sýr. Jelikož však Standa neuvedl nic ve vztahu k Tomovi a jeho myšlenkovému stavu (například: „Tom si uvědomil, že ten sýr nakonec Jerry snědl.“), nemůžeme tuto odpověď považovat za správnou, ačkoliv mohla být myšlena dobře.

VIII. Analýza jednotlivých rovin porozumění napříč testy

V následné analýze se již pokusím shrnout jednotlivé roviny porozumění napříč testy, postihnout určitá specifika výpovědí a porovnat, jak si děti vedly v konkrétních testech a jejich jednotlivých kategoriích. Důraz bude kladen především na způsob práce s informacemi v obou dvou rovinách porozumění, pokusím se nalézt typické znaky této manipulace s informacemi v konkrétních typech testů či napříč nimi.

8.1 Explicitní rovina – prosté, doslovné porozumění

U testu čtení můžeme sledovat, že děti si jsou z textu schopny vybavit větší množství explicitně vyjádřených informací, které dovedou většinou také vztahovat ke správnému tématu otázky. Ačkoliv jsou však schopny vyhledat adekvátní informace, díky čemuž otázku zodpoví

vcelku dobře, ve svých odpovědích nejsou zcela přesní. Jak se ukazuje v otázkách na pojmenování postav, na prosté vybavení přítomných detailů určité kategorie i v otázce na dějovou posloupnost, téměř u nikoho nenalezneme schopnost zcela přesné reprodukce vět a slovních spojení, která by byla prokazována v jejich odpovědích. Tzv. „zkopírování“ přesných informací z textu do výpovědí, o němž se často ve spojitosti s dětmi s Aspergerovým syndromem hovoří v návaznosti na jejich specifické paměťové dovednosti a umění doslovné rekapitulace informací, se zde neobjevuje.

Většina dětí nebyla schopna uvést celé označení hlavní postavy tak, jak se přesně vyskytovalo v textu, kvůli neschopnosti vybavit si konkrétní slovní spojení z textu také většina nevyjádřila správný účel králičích zubů, a ani jedno dítě nedokázalo doslovně přeříkat věty z textu, kde se mluvilo o jednotlivých prvcích krmiva. Přesné názvy slov z textu nebyly schopny děti uvádět tedy ani u kategorie dějové posloupnosti, kde jinak poměrně dobře skórovaly. I tak totiž jejich odpovědi byly hodnoceny jako správné, jelikož odpovídaly pomocí faktických informací z textu, které, ačkoliv nebyly přesně převyprávěny, se v textu opravdu vyskytovaly a s odpovědí úzce souvisely. Jak vidíme, i když se o přesnou reprodukci vět děti pokusily (např. Filip), nebyly schopny větu dokončit. Kamilovi zase dělalo problém přesně si zapamatovat slova, kterým nerozuměl a následně o nich hovořit – vizuální otisk informace (o jehož tvorbě u dětí s AS se v této souvislosti často hovoří) tedy v paměti neměl.

Na rozdíl od testu naslouchání zde však dobrou výbavnost detailních, faktických informací vyjádřených v textu pozorovat můžeme. Ačkoliv ne přesně a doslovně, jak by se dalo očekávat, téměř všechny děti si byly schopny vybavit jednotlivé části krmiva a určit, na co se hodí ostré zuby. V testu naslouchání se tak dělo, ačkoliv opět ne zcela přesným pojmenováním, pouze u označení hlavní postavy příběhu. Detailní popis cesty lesem u dějové posloupnosti či vybavení dalších detailů z textu, jako jméno lesní víly, si však většina z nich nebyla schopna vybavit. Popis cesty hlavních hrdinů, tedy jak šly prvky dané aktivity za sebou, si zde na rozdíl od celkem konkrétního výčtu krmiva a detailnějších informací dokázal vybavit pouze jeden z šesti testovaných, jinak si buď tuto informaci, která byla v textu explicitně vyjádřena, nedokázaly vybavit vůbec či následně ne již detailní popis. Velká část dětí označila odpověď dokonce zcela opačnou. Zde tedy schopnost výbavnosti přítomných detailů dané kategorie můžeme považovat za nedostatečnou a o něco horší.

Naopak u testu čtení stejně jako u testu čtení s vizuální podporou za pomoci konkrétních detailů a faktů odpovídali vždy téměř všichni respondenti, případně tyto detaily z textu promítali do odpovědí i tam, kde to ani nebylo potřeba. Ačkoliv se tedy prokázalo, že problém činí vyjádření pravé podstaty (a to právě na úkor vyjmenovávání či uvádění konkrétních detailů z různých částí textu), z textu si zapamatovali podstatné faktické informace. To můžeme

pozorovat i u čtení komiksu, kdy děti u první otázky na samotný hlavní běh příběhu, na kterou se dalo odpovědět vícero způsoby, odpověděly opět převážně detaily a konkrétními zásadními prvky z textu, nikoliv však tak, že by vyjádřily pravou podstatu děje či ho shrnuly. Tak odpověděl pouze Kuba B., který tak ihned na začátku uvedl pravou podstatu příběhu a ke své odpovědi neužil jen explicitně vyjádřených informací.

U vybavení přítomných detailů určité kategorie v textu čtení s vizuální podporou sice již ne všichni byli úspěšní, jak u pojmenování Jerryho, tak u názvu třetího zvířete chybovaly dvě děti, i tak se jim však dařilo uvádět detailní informace lépe než v testu naslouchání. U Standy zde znovu vidíme to, co u Filipa v textu čtení – snažil se vybavit si větu, kterou řekl na začátku příběhu Tom doslovně tak, jak byla v textu, ovšem nepodařilo se mu to. Tedy pro text s vizuální podporou zde platí to samé, co pro test čtení – naprosto přesná, výstižná a doslovná rekapitulace pasáží z textu se v odpovědích dětí neobjevuje.

Z hlediska vizuální podpory je pak zajímavá otázka na detail z textu – zvíře, tedy osla, který byl znázorněn nejen slovně, ale také graficky, v podobě Toma. Osla si zpětně nevybavily dvě děti, ani jedno z nich však toto slovo při čtení nepřečetlo (ostatní ano). Kamil poté prohlásil, že si všiml zobrazení slova, ale již ne toho, že tam bylo napsané. Se zapamatováním detailu ve spojení se zvířetem mu tedy vizuální vyjádření Toma s oslíma ušima nepomohlo. Pokud však děti slovo osel v textu zaznamenaly a přečetly jej, neměly s vybavením označení dalšího zvířete problém.

Určité problémy s vybavností konkrétních slov z textu se velmi významně prokázaly především u otázek na vybavení a diferenciaci přítomných detailů od nepřítomného. Jak v testu čtení tak i naslouchání se objevily určité zvláštnosti, kdy v některých případech byly děti schopny bez problému přijít na slovo, co se v textu vyskytovalo, ve druhém případě však většina označila slovo špatně. Tyto výkyvy se objevovaly nerovnoměrně jak u fonologického tak u sémantického distraktoru, kdy jedna otázka na tentýž distraktor pro děti byla těžší než druhá. Nedá se tudíž přesně určit, co bylo pro děti více obtížné. Co však můžeme říci je, že tyto jejich výkyvy ve správných odpovědích opět poukazují na potíž s přesným vybavením konkrétních slov z příběhu, tedy doslovné rekapitulace a zapamatování si všech detailů a slovních spojení textu. Rozdíl u testu naslouchání byl v tom, že u odpovědí dětí byly mnohem delší časové latence (a to i u správných odpovědí), u testu čtení však byly správné odpovědi celkem pohotové. To může opět poukazovat na poměrně obtížnější vybavnost detailů z textu v případě pouhého naslouchání. U tohoto testu také více dětí uvádělo slova dvě, teprve posléze se opravovaly na správné. V testu

čtení komiksu u této otázky špatné slovo uvedlo pouze jedno dítě, s výbavností byl tedy nejmenší problém. To může být ovšem dáno také délkou testu a menším množstvím slov v něm.

Na fakt, že si děti nebyly schopny vybavit přesná vyjádření a slovní spojení tak, jak se v textu vyskytovala, poukazuje také tendence k odbíhání od čteného textu k realitě či obecně známým informacím, faktům či zákonitostem, která se v této rovině projevovala častým domýšlením slov či utvářením takových spojení, která se v textu vůbec neobjevila. Místo toho aby tedy přesně zrekapitulovaly pouze to, co přečetly, dotvářely si některá slovní spojení dle sebe či vyjmenovávaly (např. v případě Kamilovy džungle) zcela jiná, nová slova. Tím tak dotvářely svou nepřesnou odpověď. Zřetelné bylo například domýšlení krmiva králíků, které bylo sice pravdivé, ale v textu se nevyskytující, ovšem mimo to si můžeme povšimnout také některých zvláštních vysvětlení pro uvedení jejich odpovědí. To se zde objevuje u rozlišení přítomných detailů od nepřítomných, kdy se někteří jedinci pro výběr slova rozhodovali podle jeho obvyklosti užití v reálném životě – nevztahovali se však k textu samotnému. Například obloha tedy bude modrá, protože obvykle modrá bývá, slovo „uklouzla“ je častější, a slovo kotec neexistuje – proto v textu nebylo. Tyto výsledky mimo jiné poukazují také na tendenci automaticky přiřazovat již dříve naučené k nově získaným informacím – což je pro tyto jedince jednou z typických charakteristik (pokud hovoříme o čistém mechanickém přidělování významů či slov spojených s určitými vyjádřeními, nikoliv o propojování ve smyslu integrace informací a nového vysouzení).

Shrnutí

Vzhledem k typům textů můžeme shrnout, že to, co bylo v textu explicitně řečeno, se tedy dětem lépe vybavuje za předpokladu, že si daný text sami přečtou. Ať zde vizuální podpora k textu je či není a jedná se pouze o grafické zobrazení písma, dětem se uloží více detailních informací, které si samy přečetly, než těch, které slyšely od druhého člověka. Díky tomu jsou pak schopny odpovídat vcelku správně. Přesnou reprodukci a doslovnou výbavnost pasáží textu, tedy určité „překopírování“ informací do paměti, z které by byly děti schopny informace trefně převypravovat, se zde však ani u jednoho dítěte neobjevuje. Některé informace tak doplňují i o další úvahy či své vlastní znalosti a zkušenosti, tedy jsou schopni pracovat i s poznatky získanými mimo oblast přečteného textu. U otázek na prosté porozumění, kdy má dítě pracovat především s explicitně vyjádřenými informacemi v konkrétním textu, je však toto propojování s dřívějšími znalostmi spíše na škodu – jasně však poukazuje k předchozímu tvrzení, že děti si nejsou schopny vybavit přesně a doslovně, jak daná informace v textu zněla - pomáhají si tedy v utváření své odpovědi i dalšími informacemi, které o dané kategorii/tématu mají.

8.2 Implicitní rovina - vysuzování

U vysuzování informací a úsudků z textu, tedy u takových otázek, při nichž si již čtenář není schopen vystačit pouze s explicitně vyjádřenými faktickými informacemi v textu, které by pouze zrekapituloval, se jednotlivé výkony dětí v testech čtení versus naslouchání poněkud proměňují. Také se ukazuje, ačkoliv bychom u této roviny očekávali výrazné obtíže a zhoršené výkony, že některé domněnky vycházející z teoretického zázemí nejsou u těchto dětí tak úplně pravdivé. Jelikož je pro nás tato rovina z hlediska informací o něco zajímavější než rovina explicitní, věnovala jsem se hlubšímu rozboru o něco detailněji.

Určování správnosti tvrzení

Již u první kategorie otázek z testu čtení a naslouchání, která se týkala označení správného výroku vzhledem k předloze, děti v testu čtení oproti testu naslouchání výrazně selhaly. U obou dvou otázek bylo nutné nejprve uvědomit si, o čem oba výroky pojednávají, a tedy jaké téma mají společné, poté si vybavit předešlý příběh a na základě určitých informací v něm obsažených tak provést úsudek nad správností jednotlivých výroků. Ani jeden z nich však nebyl v textu přímo uveden, bylo tedy nutné buď jako v případě čteného textu si danou informaci převrátit (jaké podmínky byly vyjádřeny pro bolest břicha), anebo si uvědomit příčinnost jevů, která byla v textu vyjádřena (zda hvězdička plakala kvůli úkonu Jirky či naopak).

Výpovědi dětí v testu čtení zřetelně poukazují na neschopnost výběru relevantní informace z textu, s níž mají určitým způsobem manipulovat pro vyjádření správné odpovědi. Jak se prokazuje v otázkách na prosté porozumění, děti si sice z textu vybavují různé množství informací, a v hojnější míře než v testu naslouchání, ovšem jejich kombinace a tvoření logických závěrů za pomoci uchopení širšího kontextu selhává. Některé děti si zde dokonce vysvětlují výroky poněkud „omezeným“ způsobem, přičemž následně vybírají irelevantní informace z textu pro určení jejich správnosti. Jiní nejsou schopni usoudit správně vůbec či opět vybírají a kombinují špatné detaily. Například tedy, jelikož v textu bylo, že králíkům se dává i mrkvová nať, dítě tuto informaci špatně propojilo s výrokem a nebylo schopno uvažovat komplexněji (omezilo ho slovo „jen“, k čemuž hledalo příhodná, avšak špatná vysvětlení).

Oproti tomu v testu naslouchání, ačkoliv se neobjevovaly příliš rozvité odpovědi, děti byly schopny informaci pojmout celostně a usoudit tak na správný výrok (u Kamila je zde vidět i zamyšlení nad obecnou nelogičností druhého, špatného výroku). V testu čtení se tedy zdá, jakoby některé děti byly opravdu „zmateny“ nepodstatnými detaily a různorodými informacemi z textu, což jim znemožnilo celkový, správný pohled na problém. Děti jsou tak při čtení schopny vybavit si více faktických prvků z textu než při naslouchání (a jak vidíme v mnoha otázkách, mnohdy také

informace přidávají), ovšem často nezvládají zobecnit pravou podstatu a uvědomit si tak relevantní informace (viz otázka na výbavnost detailu určité kategorie – účel ostrých zubů).

Proces vysuzování významů slov a slovních spojení

Stejně jako v otázkách na prosté porozumění i v otázkách na implicitní porozumění můžeme napříč testy poměrně často sledovat tendenci propojovat text s vlastními znalostmi týkající se dané problematiky. Děti do svých odpovědí opět vkládaly i prvky přímo nesouvisející s konkrétním textem. Propojení obsahu textu s vlastní zkušeností se může jevit jako výhodné zejména v případě otázek na usuzování správného významu slova vzhledem ke kontextu, pokud je možné odpovědět správně i za předpokladu, že toto slovo z kontextu „vytrhneme“. V testu čtení se však vyskytuje otázka na význam slova, který může být správně zodpovězen pouze v případě porovnání s opravdovým kontextem příběhu. I tak se však ukázalo, že u vysuzování významu slov děti celkově selhaly jak v testu čtení, tak v testu naslouchání.

V testu naslouchání mohlo naopak dětem pomoci, že slovo má tentýž význam také samo o sobě. I tak však správně odpověděly pouze dvě děti (příčemž u Standy je zřejmé, že význam slova nebyl vysouzen, nýbrž ho vyjádřil na základě svých znalostí ze světa hudby). Naopak v testu čtení, kde děti neměly jinou možnost, než význam slova vysoudit přímo z kontextu za pomoci propojení dostupných informací, se odpověď zdařila jen jednomu respondentovi. Opět se zde objevilo usouzení na obecně známý význam slova (Ferdu máme všichni spojeného s postavou mravence), to však tentokrát dětem nemohlo pomoci. Děti tedy ani v jednom z typu textů nebyly schopny jít „za“ předložené informace, hlouběji do kontextu příběhu.

Dále se ukazuje, že propojování s dřívějšími znalostmi a vědomostmi se týká i slovních vyjádření, metafor či přirovnání, jejichž význam může být dětem také předem znám. Je velmi zajímavé, že tyto typy otázek, se kterými bychom vzhledem k dostupným informacím o schopnostech myšlení dětí s AS předpokládali největší obtíže, se u většiny dětí prokázaly jako méně problémové a to ve všech třech typech testů. Ani v jednom případě se zde nevyskytovalo usouzení na doslovný význam slovního vyjádření, ačkoliv doslovné chápání je typickou charakteristikou, která se ve spojitosti s Aspergerovým syndromem uvádí.

U některých metaforických vyjádření, kdy bylo nutné určit přenesený význam slova, byly děti schopny odpovědět velmi přesně. Jednalo se o taková vyjádření, která považují za známá a častěji se vyskytující, jako je „zapsat si za uši“ či „být osel“. V testu čtení se však i Violka, které odpověděla jako jediná špatně, snažila jít za doslovné uchopení metafory, to samé bylo znát i u špatné odpovědi v testu čtení s vizuální podporou, kde dvě děti dokonce zasazují význam slova osel do celkové podstaty příběhu (dotýkají se záměrů hrdiny).

Naopak vysuzování významu konkrétního metaforického vyjádření přímo ve spojitosti s příběhem můžeme sledovat u přirovnání „jako z hadích ocásků“, kdy je zřejmé, že některé děti umí dokonce správně propojit význam slova s charakteristikou hlavní hrdinky, která je v textu zmíněna a k níž se toto spojení v textu váže. Takové úvahy v prvním případě nepozorujeme, jelikož děti uvádí konkrétní a všeobecně známá vysvětlení. Ačkoliv u tohoto dle mého názoru méně známého slovního spojení v textu naslouchání odpověděla pouze polovina dětí správně, velmi pravděpodobně všechny tři usuzovaly vzhledem ke kontextu příběhu.

Obdobného procesu, kdy při pokusu o vyjádření přeneseného významu dochází především k propojení s konkrétním příběhem, díky němuž slovní vyjádření děti objasňují, si můžeme povšimnout i u čtení komiksu. Zde u spojení „zkoušet nové číslo“ děti propojují jeho význam s konkrétními akty hrdiny, nepostihují však jeho obecnější podstatu. Tato nedostatečná míra abstrakce a přesnější definice se může opět pojit s tím, že se děti ještě nesetkaly s přesnějším objasněním této slovní hříčky – přeci jen se nejedná o typické metaforické spojení, které by bylo běžně dětem vysvětlováno. Na těchto odpovědích, ať už byla jejich příčina jakákoliv, však opět vidíme, že i kdyby děti dané metaforické spojení neznaly, vcelku se jim dařilo vysoudit význam ze samotného textu. Při tom se zde opírají o konkrétní vyjádření či detaily v textu se explicitně vyskytující, nevysuzují a neabstrahují pravou, širší podstatu slova. V případě testu čtení s vizuální podporou se však téměř všechny děti na rozdíl od testu naslouchání trefily do přesných explicitních jevů, které byly s přeneseným významem v textu spojeny.

Překvapivá zjištění týkající se metaforických vyjádření

Z odpovědí respondentů tedy vyvstávají určitá zjištění, jako především to, že se zde k velkému překvapení ani jednou nevyskytlo doslovné chápání významů metaforických vyjádření a přirovnání. Také se projevila vcelku dobrá znalost těch, která považují za známá a běžněji se vyskytující. U těch, které sama pokládám za nepříliš časté a děti se s přesnou definicí jejich významu tudíž setkat nemusely, pozorujeme snahu o vysouzení jejich správné podstaty z hlediska kontextu daného příběhu, což je další z věcí, kterou bychom nemuseli očekávat. Dobrou schopnost vysuzování prokázaly děti především v testu čtení s vizuální podporou, kde se u méně známého vyjádření téměř všechny děti vztahovaly k samotným informacím vyjádřeným v textu a usuzovaly na správný význam, u známějšího přirovnání pak až na jedno dítě znaly pravý význam všechny. V testu čtení význam také vysoudit dokázaly, zde se však jednalo o známější metaforu. V testu naslouchání bylo dle mého názoru pouze méně známé přirovnání, na jehož přesný význam děti vesměs spíše neusoudily, i tak však ve svých úvahách byly schopny jít „za“ onen text a doslovné uchopení a pozorujeme zde snahu o vysouzení. V testu naslouchání se tedy prokazuje menší schopnost výstižně postihnout význam danou informací z textu, která se k němu váže (v tomto případě vlastnost hlavní hrdinky), na rozdíl od testu čtení s vizuální podporou, kde děti

v odpovědích projevují lepší výbavnost konkrétních informací z textu, k nimž pak metaforu správně přiřazují. Výbavnost vyššího počtu různorodých informací z textu se tedy již poněkolkáté prokazuje jako lepší v testech čtení.

To, že některá metaforická vyjádření mohou být dětem známější než jiná, můžeme pozorovat také ve formulaci odpovědí. U těch vyjádření, kde děti bodovaly lépe (být oslem a zapsat za uši) bylo znát, že odpovídají o něco rychleji a také spojovaly s přesnějším významem slovního spojení („je hloupý“, „že si musíš zapamatovat“), přičemž formulace tak působila jako naučená. Několikrát zde byl význam vztažen také obecně k sobě samému či jiné osobě – ovšem ne té z textu („**abych** za to nezapomněl“ a „**musíš** si to zapamatovat“). Nevidíme zde tudíž takové náznaky usuzování na význam z konkrétního textu, jako u přirovnání hadích ocásků a nového čísla. U méně běžných metaforických spojení se při možné počáteční neznalosti či zaváhání děti snažily spíše vztáhnout význam směrem ke kontextu, ději či samotné osobě.

Na druhou stranu se však ukazuje, že dětem dělá potíže vysoudit význam jednotlivých slov, přičemž někteří se snaží vysvětlit jeho konkrétní význam obecně tak, jak se s ním již setkaly. U hodnocení jednotlivých slov však děti nemají k dispozici tolik explicitních informací, ze kterých by mohly vysuzovat, jako u metaforických vyjádření, které se většinou vztahují k celkovému příběhu, jeho ději či charakteristice postavy – informací, o které se mohou ve svém vysvětlení metafor opřít, je tedy více. Na přirovnání „jako z hadích ocásků“ mohou děti usuzovat z celkového chování hvězdičky v příběhu, tedy uvádět i jednotlivé příklady jejího chování, jelikož tak byla označena samotným měsíčkem, na slovo „soprán“ však již děti mohou usuzovat pouze z jedné konkrétní věty, v níž bylo slovo užito.

Uchopení myšlenkových stavů a záměrů hrdiny, schopnost vcítění se

Ačkoliv v otázkách na vysuzování záměrů, vcítění se do hrdiny a obecně práci s myšlenkami postav, které v textu nebyly explicitně vyjádřeny, vycházely děti bodovým ohodnocením o něco lépe v testu naslouchání, i zde se stejně jako ve všech typech testů spolehlivě prokazuje, že děti s AS nejsou příliš schopny tyto myšlenkové stavy hrdinů do svých odpovědí zahrnovat.

V otázkách na kombinaci informací z textů a vcítění se do hrdiny jsou děti v testu naslouchání schopny celkem bez problému uvést faktické důvody smutku hlavní hrdinky a zobecnit tak podstatné události, které se hrdince v textu přihodily, pouze jedna se však zabývá také pocity, které k dané emoci vedly, tedy co postava skutečně cítila či si myslela.

V testu čtení se kromě Filipa (který zopakoval, že sousedka bude mít opravdu radost, ovšem promíchal hrdiny, na jejichž emoce se ptáme), nesetkáváme s takovým vysouzením

žádným, tedy nikdo zde neodpovídá v souvislosti s mentálním stavem hrdiny. Co se však týče vysouzení závěrů, kdy je opět nutné kombinovat, hledat a shrnovat dostupné informace vzhledem k emocionálnímu stavu hrdiny, do kterého se musí respondent pro obsahově správnou odpověď vcítit, postihnout důvody celkově a pohlédnout na ně tedy z širšího hlediska se podařilo jen velmi málo dětem.

To samé se v testu čtení projevuje i při otázce na kombinaci informací z textu a motivaci hrdiny, v níž rovněž musíme pracovat s hlubšími stavy postav. Zde jsou některé odpovědi detailní ale ani tak nevystihují správnou příčinu jednání hrdinky ve své podstatě (ani jedno dítě nebylo schopno vyjádřit oba dva důvody pro jednání hrdinky), další jsou zase špatně pochopeny (určitý detail z textu sice do své odpovědi promítly, ovšem nebyl užít v pravdivém spojení). Rovněž v testu naslouchání byla vyjádřena převážně informace o pomoci hvězdičky, nikoliv však přesné usouzení na to, co se tak stalo se samotnou hvězdičkou (zachránil ji život, dostala se na oblohu), díky čemuž byla hrdinka motivována zachránci poděkovat. U těchto typů otázek, a v obou dvou typech testů (čtení i naslouchání), se tedy vyskytovaly jak správné tak špatné odpovědi, i tak však převládaly popisy důvodů emocí i jednání postav převážně skrze takové informace, které u většiny dětí nepostihovaly úplnou odpověď.

Stejně tak se dětem nedařilo vysuzovat příčiny Jerryho jednání v testu čtení komiksu. Jednotlivé odpovědi jsem postihla výše, tudíž netřeba dále rozebírat, že jak prokazují i výsledky studií F. Happé a dalších, také v mém testu nebyly děti schopny správně odůvodnit jednání hlavního hrdiny a vysoudit tak z jeho myšlenek pravý záměr. Můžeme si zde povšimnout, že se děti opět snaží uchýlit k vysvětlení pomocí dřívějších znalostí a zákonitostí. Vyskytla se také odpověď pomocí faktických informací, přímo vyjádřených v textu (což bylo však pouhá rekapitulace činu, který udělal místo toho, o kterém hovořil), v souvislosti s pravým záměrem vztahující se ke druhé osobě z textu se však vyjádřil pouze jeden respondent.

V této otázce bylo za potřebí přímé vcítění se do mysli jednoho aktéra, který má v plánu určitou manipulaci s myslí druhého – pouze v tomto případě by došlo ke správnému uchopení podstaty. Jejich výrazné selhání zde tedy opět dokládá neschopnost pracovat s mentálními stavy postav, vcítění se a neúplnost práce s myšlenkami, které nejsou nikterak znázorněny ani v textu s vizuální podporou. Na první otázku byla odpověď naopak u všech respondentů správná, tedy to, že Jerry říkal něco jiného, než ve skutečnosti dělal, byly děti schopny porovnat. Jak se ukázalo v otázce na vysouzení dějové zápletky, děti si i skutečnosti, že sýr byl sněden a ne odčarován, byly v textu schopny bez problému povšimnout. Co tímto úkonem však Jerry ve své mysli sledoval (což už rozkresleno nebylo), bylo pro děti oříškem.

V souvislosti s tímto testem bych ráda poukázala ještě na jednu „odchylku“, které jsem si povšimla v detailních odpovědích na otázku k přirovnání „být osel“. Jak jsem zmínila výše, u této metafory děti, co odpověděly správně, přiřadily jevu jasný význam (být hloupý), některé uvedly ještě hlubší uchopení podstaty (protože se nechal napálit). Ani jedno z dětí však svou odpověď blíže nerozvedlo, neudávalo tak odpovědi, v nichž by byl vyjádřen Tomův úsudek či myšlenkový pochod, stejně jako se tak nedělo ani v ostatních typech testů. To se však ukázalo jako velmi kontrastní vzhledem ke kontrolní skupině, kdy běžná populace do svých odpovědí přesně tyto myšlenkové stavy hrdiny z textu promítala a to velmi hojně. Ačkoliv pouze dva z tohoto většího počtu dětí byly schopny postihnout jak informaci, že se nechal napálit, tak i to, že byl hloupý, odpovědi se liší ve své kvalitě. U dětí s AS působí odpovědi spíše jako konkrétní přiřazování daných významů, děti běžné populace do stejných odpovědí vkládají také schopnost empatie, vcítění se do hrdiny. Příkladem je, že většina intaktních dětí uváděla spojení typu „Tom si myslel“, „řekl si“, „došlo mu“, „uvědomil si“, a ne pouze „že byl hloupý“, případně „nechal se napálit“. Takové vyjádření stavu myslí druhého uvedl ve své odpovědi jednou spontánně pouze Kuba B., který řekl, že si Tom připadal jako osel.

Schopnost vysuzování týkající se myšlenkových stavů postav či komplexního usuzování na záměry a důvody jejich jednání se tedy ani v jednom typu textů jako příliš dobrá neproказuje. Ačkoliv jsou děti schopny mnohé informace z textu kombinovat a docházet tak ke správným odpovědím (to však s lepšími výsledky u testu naslouchání), většinou nejsou celistvé. Jelikož zde nejde jen o pouhé mentální úkony či kombinace různých druhů informací, můžeme tak zobecnit, že pokud se děti měly vcítit do pocitů či záměrů, které mají druhé osoby, pak nebyly schopny podávat z jejich pozice přesné a výstižné odpovědi. Také se neobjevuje mnoho odpovědí, ve kterých by se vyskytovala vyjádření konkrétních myšlenkových pochodů či citových stavů, s myslí druhého člověka tedy děti nezvládají příliš operovat ani v jednom z typů textů.

IX. Diskuse

Ve svém výzkumu jsem se u šesti dětí s Aspergerovým syndromem zaměřila na zmapování dvou hlavních oblastí porozumění textu, a to na explicitní a implicitní rovinu porozumění. Explicitní rovinu můžeme vysvětlit jako schopnost porozumění takovým informacím, které jsou přímo obsaženy v textu, ve své práci ji tedy nazývám prostým porozuměním. Implicitní rovinu pak charakterizují jako schopnost porozumět takovým jevům a informacím příběhu, které v textu explicitně obsaženy nejsou, je tedy nutno užít některých mentálních úkonů k tomu, aby bylo možné na tyto aspekty příběhu usoudit – můžeme ji tedy nazvat vysuzováním. Abych kvalitativně zhodnotila výkony dětí v těchto dvou oblastech porozumění, užila jsem tři testů, jejichž výstavbu jsem popsala na začátku praktické části. Zde jsem také více rozvedla jednotlivé oblasti, tedy kategorie otázek, které jsou hodnoceny jako dílčí podoblasti těchto dvou rovin porozumění. Výsledkem mé práce pak mělo být zhodnocení a rozbor jednotlivých odpovědí dětí na dané kategorie otázek a tedy i celková analýza výkonů v oblasti implicitní a explicitní.

Hlavní výzkumné otázky, které jsem blíže rozepsala na začátku empirické části, tak můžeme shrnout následovně: **Jakým způsobem uchopují děti texty, které sami čtou/slyší od druhé osoby/čtou za pomoci vizuální podpory na explicitní a jak na implicitní rovině porozumění? Jaké případné obtíže, tedy slabé stránky, či naopak silné stránky se v jednotlivých rovinách (explicitního a implicitního porozumění) objevují?**

Abych mohla odpovědět na tyto otázky, jak jsem se v předchozích částech mé práce pokusila, použila jsem nejprve dvou testů, které byly vystavěny na zcela stejném principu, skládaly se ze stejného počtu otázek i kategorií a daly se tak vzájemně porovnat. Jedná se o test čtení a test naslouchání. Jako poslední jsem pak užila ještě test čtení s vizuální podporou, také blíže popsany na začátku praktické části.

Ačkoliv se test čtení s vizuální podporou s předchozími testy zcela dobře porovnat nedá, i tak nám jeho administrace podala několik informací, které jsou z hlediska porozumění explicitním a implicitním informacím důležité. V rámci implicitního porozumění nám navíc pomohl nahlédnout do uchopení metafor i myšlenkových stavů postav a jak se s nimi děti vypořádaly, což můžeme zhodnotit i vzhledem k předchozím dvěma testům, kde se tyto otázky také nachází.

V teoretické části jsem se pokusila přiblížit komplexní náhled na jedince s Aspergerovým syndromem a jeho práci s informacemi tak, jak tuto oblast popisuje literatura, zahraniční i čeští autoři. Dále jsem zmínila oblast čtení a porozumění čtenému a také zahraniční studie na obdobné téma, které již přinesly některá zjištění týkající se porozumění faktickým informacím, doslovného porozumění i schopnosti vysuzovat informace z textu, případně i usuzovat na mentální stavy postav z předloženého příběhu. Dále jsem se pak v praktické části snažila zhodnotit a rozebrat

jednotlivé odpovědi respondentů. Nejprve jsem prezentovala jednotlivá data, poté jsem se snažila jednotlivé výkony blíže analyzovat a poukázat na typické charakteristiky práce s informacemi, případně zvláštnosti, které se u některých odpovědí objevily. Snažila jsem se již o komplexnější zhodnocení jednotlivých rovin porozumění u dětí a také o popis jejich práce s informacemi v jednotlivých kategoriích otázek. Mým cílem bylo postihnout, jakým způsobem si s danou oblastí děti poradí, jak kombinují či vyhledávají informace, jaké mentální úkony provádí, kde selhávají a co jim naopak nedělá potíže.

Nyní bych tedy ráda shrnula zjištění, která můj výzkum přinesl, a to porovnáním výkonů i uvedením zvláštností v obou dvou rovinách, případně i postihnutím výkonů v jednotlivých podkategoriích otázek napříč testy.

9.1 Celkové zhodnocení výkonů v jednotlivých rovinách porozumění – prosté porozumění vs. vysuzování v testu čtení a naslouchání

Vzhledem k tomu, že test čtení i test naslouchání byly stejně strukturovány a tedy i bodově ohodnoceny, můžeme obecné výkony dětí v jednotlivých testech shrnout v následujících dvou tabulkách:

Test čtení

Tab. 1

	prosté p.	vysuz.
průměr	6,33	3,83
min	2	2
max	9	5
SD	2,13	1,07
n	6	6

Test naslouchání

Tab. 2

	prosté p.	vysuz.
průměr	4,83	5,17
min	2	2
max	8	7
SD	2,11	2,03
n	6	6

Jak vidíme, co se týče prostého porozumění, vycházely děti o něco lépe v testu čtení než v testu naslouchání (viz tab. 1 a 2, rozdíl průměrných skóre mezi testy činí 1,5 bodů). Prokazuje se také, jak jsem shrnula již výše v analýze výpovědí, že jejich výkony jsou v testu čtení lepší v rovině explicitní než implicitní – tedy vysuzování v testu čtení dětem činilo větší obtíže než prosté porozumění (rozdíl průměrných skóre mezi rovinami zde činí 2,5 bodů – viz tab. 1). V testu čtení mělo oproti vysuzování lepší výkon v prostém porozumění pět dětí, pouze jeden respondent (Standa) dosáhl lepších výsledků v otázkách na vysuzování.

Naopak v testu naslouchání je průměrný dosažený skóre dětí o něco vyšší v rovině vysuzování než v prostém porozumění (viz tab. 2, rozdíl průměrných skóre mezi rovinami činí 0,34 bodů). Výkony dětí v oblasti prostého porozumění oproti testu čtení poklesly, vysuzování se naopak zlepšilo (jak vidíme v tab. 1 a 2, rozdíl průměrných skóre mezi testy v rovině vysuzování činí 1,34 bodů). U tří dětí bylo v bodovém ohodnocení vidět jasné zhoršení prostého porozumění oproti testu čtení (u Violky, Kamila i Kuby B.), z toho však k převratu k vyššímu počtu bodů v rovině vysuzování oproti prostému porozumění došlo v testu naslouchání pouze u Violky (ostatní děti byly v obou testech lépe bodově ohodnoceny v rovině prostého porozumění než v rovině vysuzovací, Kamil v testu naslouchání skóroval v obou dvou rovinách se stejným počtem bodů). Standa jako jediný skóroval lépe v rovině implicitní a to v obou dvou testech, zde však dosáhl vyššího počtu bodů než v testu čtení. Filip měl naopak v obou testech lepší prosté porozumění, ovšem v obou dvou byl ohodnocen stejným bodovým skórem (tedy jeho výkon se v testu naslouchání ani v jedné rovině nijak nezlepšil ani nezhoršil), a výkon Kuby H. se v testu naslouchání zlepšil v obou dvou rovinách.

Jak bylo zmíněno a blíže rozvedeno v hlubší analýze rovin porozumění, ukázalo se, že v testu čtení jsou si děti schopny vybavit více detailů z textu, tedy více faktických informací a explicitně vyjádřeného z textu, než v testu naslouchání. Tento předpoklad jsem vyjádřila už v teoretické části práce, kdy jsem se zabývala vizuálním myšlením a formou paměti jedinců s Aspergerovým syndromem – jak vizuální forma myšlenek, tak i stejná podoba paměti tak mohla dětem napomoci v následné reprodukci textu, který si lépe zapamatují a dovedou ho správně rekapitulovat (věci, co četly, „vidí“ napsané, „kopírují“ si je tak lépe do paměti, než ty, které pouze slyšely a nemohou si je vizuálně představit ani v podobě písmen). Navzdory očekávání, které by z těchto tezí mohlo pramenit, se však neprokázalo, že by si děti dokázaly vybavit informace z textu doslovně a přesně, tedy opravdu „zkopírovat text“ do svých reprodukcí a odpovědí. Ačkoliv mnohé literární prameny tyto schopnosti vyzdvihují či je uvádí jako možné příčiny dobrých výsledků v testech, v nichž se ptáme na faktické informace z právě přečteného, v našem výzkumu se sice prokazuje lepší vybavnost informací, ovšem ne zcela přesně nebo dokonce celých pasáží textu – takové odpovědi se nevyskytují. Někdy děti dokonce do svých odpovědí zařazovaly i takové informace, které si domyslely, či pracovaly s těmi, které se ke konkrétnímu tématu v textu nevztahovaly.

Ačkoliv však ne zcela přesně, zvládají děti i bez doslovných rekapitulací zodpovídat otázky vcelku správně, a na této rovině byly jejich průměrné výsledky dokonce podobné, jako výsledky výzkumu GAČR Porozumění čtenému u běžné populace. U roviny prostého porozumění v testu čtení dokonce žáci 3. třídy vyšli v průměru bodově hůře, než tato skupina

šesti dětí (věkové rozmezí 9-12 let) – žáci 4. třídy vyučování genetickou metodou pak vykazovali průměr zcela stejný. V této rovině se u testu čtení tedy těchto šest dětí s AS zdá být svým průměrem na úrovni běžné populace (průměrný skóre žáků 3. třídy v rovině prostého porozumění činil v metodě genetické 5,97 bodů a v analyticko-syntetické 6,14 bodů, u žáků 4. třídy v metodě analyticko-syntetické 6,40 bodů, v metodě genetické byl průměrný skóre stejný). Naopak v rovině vysuzování vyšlo průměrné skóre ve srovnání s běžnou populací výrazně nižší (u žáků 3. tříd byly průměrné skóre 5,67 bodů v metodě analyticko-syntetické a 5,31 bodů v metodě genetické a u žáků 4. tříd byly tyto skóre 6,13 v metodě AS a 6,12 v metodě GE).

V testu naslouchání se naopak ukázalo, že děti si detaily a větší množství explicitně vyjádřených informací z textu nejsou schopny vybavovat v takové míře. Ačkoliv se však při grafickém znázornění příběhu prokazuje lepší vybavnost detailů, různých informací z textu, vzhledem k tomu, že mentální úkony s těmito informacemi, jejich kombinaci a manipulaci s nimi pro účely momentálního úkolu děti provádí v testu čtení ne příliš přesně a dobře, v rovině vysuzování tak nakonec pozorujeme horší výsledky, než v testu naslouchání. V tomto testu (naslouchání) se totiž děti nejspíše příliš neopírají o různorodé detaily z textu, a jsou tak schopny lépe postihnout odpovědi, při nichž je podstatné spíše provést logické usouzení nad určitým jevem, než vyhledat v textu konkrétní informace. Ačkoliv se jim i tak většinou nepodařilo vyjadřovat takové odpovědi, které by byly vzhledem k dané otázce komplexní, dokázaly spíše odhlédnout od jednotlivostí, konkrétních informací z textu a uchopit danou problematiku více celostně, s hlubší podstatou nutnou pro vyjádření odpovědi na implicitní otázku než tomu bylo v testu čtení. V testu naslouchání se v porovnání s běžnou populací prokázaly průměrné, maximálně mírně podprůměrné výsledky, a to v obou dvou rovinách (v rovině prostého porozumění byl průměrný skóre u žáků 3. třídy v metodě AS 5,04 bodů a GEN 5,1 bodů, u žáků 4. třídy v metodě AS 5,92 bodů a GEN 6,2 bodů, v rovině vysuzování ve 3. třídě pak 5,21 bodů v metodě AS a 5,56 bodů v metodě GEN, ve 4. třídě 5,64 bodů v metodě AS a 5,77 v metodě GEN).

Důležité kategorie v rovině implicitní a jejich zvládnutí v rámci testů čtení a naslouchání

V rovině implicitní selhávaly děti v obou typech testů především ve schopnosti vcítit se do postavy příběhu, usuzovat na nevyřčené záměry hrdinů a tedy dovednosti operovat s mentálními stavy druhých. Odpovědi na tyto otázky byly nepřesné a nekomplexní, děti většinou nedokázaly usoudit na záměry a důvody prožitků celistvě a vyjádřit tak jejich celkovou podstatu. Překvapivé výkony se naopak ukázaly v oblasti metaforických vyjádření, která děti ani v jednom případě neuchopovaly doslovně, významnou roli zde však hrála také

předchozí zkušenost s významem slovní hříčky. Domnívám se, že právě proto v testu čtení odpovídaly děti správně. Na méně známou metaforu v testu naslouchání usuzovaly děti vzhledem ke kontextu příběhu, ačkoliv se však většinou na základě textu nedobraly správného, zobecněného významu, nesnažily se o vysvětlení pouze za využití konkrétních informací z textu, ovšem opět se zde prokázala snaha o postihnutí podstaty slovního spojení. Děti totiž mohly k vysvětlení přirovnání „jako z hadích ocásků“ užít například konkrétních činů hvězdičky, se kterou se toto spojení dalo správně propojit, a ne usuzovat již na vlastnosti, které by toto přirovnání mohlo vyjadřovat – tak tomu totiž bylo v testu čtení s vizuální podporou, kde děti méně známé slovní spojení „nové číslo“ spojovaly s konkrétními detaily a informacemi z textu, neusuzovaly však na zobecněný, skutečný význam. Opět se tedy v testu naslouchání prokázala horší práce s konkrétními informacemi, jevy a událostmi vyjádřenými v textu explicitně a to na rozdíl od těch typů testů, kde děti měly vysuzovat významy z osobně přečteného.

9.2 Test čtení s vizuální podporou

Vzhledem k odlišné výstavbě textu sice nemůžeme obdobně porovnat jeho výsledky s předchozími typy textů, i tak nám však z hlediska obdobných kategorií otázek poskytl mnohé informace o schopnostech vysuzování a prostého porozumění informacím.

Stejně jako v testu čtení i zde se prokazuje velmi dobrá vybavnost explicitně vyjádřených detailů a informací z textu – děti působí tak, že si díky vizuálnímu zpracování příběhu opravdu dovedou vybavit více informací. Ani zde se však neobjevují doslovné výpovědi či jakýkoli náznak přesné reprodukce pasáže z textu. Co se týče bodového ohodnocení a porovnání výpovědí, můžeme se odkázat na orientační normu, na níž proběhla pilotáž testů – souhrnné výsledky se týkají dětí 3. a 4. třídy základní školy.

Běžná populace

Tab. 3

	prosté p.	vysuz
průměr	3,59	5,19
min	2	2
max	5	8
SD	0,90	1,62
n	32	32

Děti s AS

Tab. 4

	prosté p.	vysuz
průměr	3,33	4,50
min	3	3
max	4	6
SD	0,47	0,96
n	6	6

Jak vidíme v tab. 3, v rovině prostého porozumění je průměrný dosažený skóre ve skupině dětí s AS, podobně jako tomu bylo u testu čtení, blízký průměrnému skóru dosaženému dětmi běžné populace (viz tab. 4, rozdíl průměrných skóre mezi skupinami činí 0,26 bodů). V rovině vysuzování je naopak průměrný dosažený skóre ve skupině dětí s AS nižší než průměrný dosažený skóre ve skupině dětí běžné populace (rozdíl průměrných skóre mezi skupinami zde činí 0,69 bodů). V rovině porozumění explicitním informacím v textu tedy děti s AS podávají lepší výkony (blízké výkonům dětí běžné populace) proti rovině vysuzování, ale i v této rovině se výkony pohybují v oblasti širšího průměru dětí běžné populace (definováno jako průměrná hodnota – 1 SD).

V tomto testu se ukazuje, na což jsem poukázala i výše a to například při hodnocení vysuzování významu metafory, že díky celkově dobré výbavnosti detailů a konkrétních jevů z textu dovedou děti odpovídat vcelku správně i na některé vysuzovací otázky (dalším příkladem je otázka na zápletku děje, kdy děti správně vyjadřují, že sýr byl nakonec sněden). V následující kapitole bych proto ráda postihla, jakým způsobem mohla vizuální podpora dětem s uchopením textu a jeho porozuměním pomoci.

9.2.1 Můžeme říci, že test čtení s vizuální podporou v něčem dětem napomohl?

Prokazuje se, že díky vizuálnímu doprovodu psaného textu se tak v příběhu vyskytuje více explicitních informací. Jak můžeme pozorovat v otázce na vysouzení hlavní dějové zápletky, děti jsou bez problému schopny pochopit, že sýr byl sněden. Tato informace v textu nikde není slovně popsána, spíše jí Jerry svou promluvou „maskuje“, díky obrazovému ztvárnění je však v textu předložena jako explicitní. Díky viditelným informacím a jejich poměrně dobré výbavnosti byly také všechny děti až na jednoho schopny usuzovat na pravý význam metaforického vyjádření, které bych jinak označila za ne příliš běžné, a obvykle dětem druhými osobami nemusí být vysvětlovány. Na rozdíl od testu naslouchání tak uvedlo více dětí lepší odpověď, jelikož byly ve větší míře schopny význam vztahovat ke konkrétním aktům z textu, kterých se týkal. Více informací z textu, které děti díky obrazovému znázornění získávají, tedy mohou znamenat také více lepších vysouzení.

Ačkoliv však vidíme, že děti díky lepší výbavnosti konkrétních informací z textu dovedou pochopit více implicitně vyjádřených jevů, v odpovědích **chybí zobecnění** – děti mají opět tendenci, stejně jako tomu bylo u testu čtení, uchýlovat se k detailům z textu, díky čemuž si tak správně přiřadí určitý výrok k explicitní informaci, pravou podstatu tohoto slovního spojení však nevyjádří. Svou odpověď tak váží především k tomu, co v textu viděly – opět na rozdíl od naslouchání, kde se snaží význam přirovnání více zobecnit, a neuvádí pouze jednotlivé úkony aktérů z textu, se kterým bychom vyjádření mohli srovnat (viz výše zmíněné

úkony hvězdičky, které by děti mohly srovnávat s přirovnáním „jako z hadích ocásků“, mířeným na hvězdičku). V testu, kde děti příběhu naslouchají, tak vnímám menší „zahlcení“ konkrétními informacemi z textu, pomocí nichž děti odpovídají.

Stejně jako u testu čtení zde tedy v odpovědích sledujeme více detailů a informací z textu, které si děti byly schopny zapamatovat. Doslovné rekapitulace pasáží textu se zde však rovněž nevyskytují, jak již jsem shrnula výše.

Oblast, která ve výpovědích zcela selhává, a to i vzhledem k velmi preciznímu rozpracování textu, jenž by měl dětem pomoci s lepším uchopením děje, je usuzování na mentální stavy osob z příběhu. Tuto oblast však můžeme označit za obecně problémovou, nehledě na typ textu. Děti povětšinou nejsou schopny odhadovat skryté záměry hrdiny, jejich motivy, hovořit o úsudcích a pravém smyslu celkového konání postavy. Ačkoliv tedy některé implicitní informace, k čemuž se váže i správné uchopení metaforických vyjádření a přirovnání, jsou děti schopny správně vysuzovat, ať už je tomu na základě dříve získaných informací či díky informacím získaným přímo z textu, odpovědi obsahující myšlenkové pochody hrdinů ani usuzování na jejich pravé záměry a následné pocity zklamání nezvládají uchopit ani z textu, kde jsou jednotlivé scénérie konkrétně vyobrazeny. Stejně tak ani u odpovědi na přirovnání „být osel“ u dětí neobsahují hlubší analýzu Tomova myšlení, jak jsme uvedli výše, tedy neuvažují zde nad úsudky, které v příběhu činí druzí. U běžné populace se naopak tyto věty ve výpovědích respondentů objevují, tedy vidíme zde rozdíl práce s mentálními úkony aktéra. Takové myšlenkové pochody, záměry a asociace postav v textu nikde nejsou znázorněny – což vnímám jako hlavní nedostatek, díky kterému na ně děti nebyly schopny usoudit (z textu je sice zřejmé, že Tom o sobě uvádí, že je oslem, není zde však nikde „načrtnuta“ konkrétní spojitost s důvody tohoto pocitu či uvedeny myšlenkové procesy Toma – tyto detaily si k danému obrázku musí čtenář již odvodit z předchozího textu sám).

Prokázalo se však, že podoba komiksu umožňuje dětem lépe si spojit výroky postav – například tedy toto slovo osel si i vzhledem ke zvířecí povaze všichni byli schopni spojit s Tomem, který zde byl jako osel zobrazen (to on je tím hloupým) a nikde se neprojevovalo (na rozdíl od odpovědí v ostatních testech), že by si nějaké dítě promíchalo úkony jednotlivých postav mezi sebou (tedy například vyjádřilo opačně, co které postava udělala či řekla). Takové zmatení jsme pozorovali jen u Violky, které však v další odpovědi svou chybu napravila.

9.3 Potvrzují se tvrzení o výkonech dětí s Aspergerovým syndromem v této oblasti?

Na závěr bych stručně ráda zrekapitulovala právě ona specifika, která se v procesu porozumění u dětí s Aspergerovým syndromem projevila a porovnála je tak s tím, co nám jedincích s Aspergerovým syndromem v této oblasti uvádí teoretické zázemí.

Metaforická vyjádření – pravá podstata a smysl / význam

Ačkoliv je problematika uchopování metaforických vyjádření, přirovnání i významů slov již detailně rozebrána v empirické části práce, ráda bych výše zmíněná zjištění ještě propojila s výrokiem autora, na kterého jsem odkázala v teoretické části. Podle Vermeulena (2001) je potíží jedinců s PAS především uchopení smyslu, nikoliv přiřazení významu jednotlivým věcem či výrazům. V této studii jsem přirovnání rozdělila na „známější“ a „méně známá“ metaforická vyjádření, přičemž se ukazuje, že některá spojení jsou děti schopny propojit s konkrétními informacemi z textu a správně tak určit jejich význam. Na základě informací z textu, ať již vyhledávají informace konkrétní (u nového čísla) či se snaží význam odhadovat (jako u hadích ocásků), však nejsou schopni formulovat obecnější význam daného vyjádření, tedy zobecnit, co přesně daný výrok znamená (nehledě na kontext příběhu). Toho byly děti schopny u známějších metafor (tedy určit striktně daný význam spojení „zapsat si za uši“ a „být osel“). Zde se však může jednat právě o přiřazení naučeného významu, nikoliv uchopení celkového smyslu, který děti u méně známých výroků nebyly schopny formulovat. Doslovné porozumění se zde však navzdory očekávání ani jednou nevyskytlo.

Dle mého názoru se tedy do jisté míry potvrzuje problematická schopnost užít informace, které děti z textů získávají, k tomu, aby generalizovaly, zobecnily obecně platný význam, tedy provedly s nimi v mysli určité mentální úkony a vysoudily tak nové poznání. Tím pádem můžeme potvrdit také nedostatečnou schopnost ***mentálních úkonů s informacemi***, ve výpovědích pozorujeme zhoršenou dovednost kombinovat a provádět mentální operace se získanými daty. Děti často pracují s konkrétními detaily z textu, které neumí pružně obměňovat, převracet jejich význam či s nimi jinak manipulovat (jak je vidět například v testu čtení u určování správnosti tvrzení – bolest břicha králíků). Objevuje se také zaměření na zcela nepodstatné informace, které vybírají místo vhodné manipulace s informacemi podstatnými.

Teorie centrální koherence a výběr nepodstatných informací

S výše zmíněným souvisí právě zřetelně se projevující teorie oslabené centrální koherence, která se projevuje především tím, že se v odpovědích respondentů objevují především jednotlivé informace, než výpovědi postihující kompletní odpověď a podstatu. S touto teorií, která hovoří především o soustředěnosti na detail, souvisí i výběr irelevantního, časté zaměření na nepodstatné informace, které děti z textu vybírají a operují s nimi místo těch, na které by pro správnou odpověď měly skutečně upnout pozornost. Ve spojitosti s tím se však také často objevuje ***práce s dřívějšími znalostmi a jejich propojení se stávajícím kontextem***, ačkoliv je to ne vždy zcela na místě. Toto propojování již získaných znalostí s nově nabytými

poznatky a tvoření závěrů z předchozí zkušenosti se u jedinců s Aspergerovým syndromem uvádí spíše jako nedostatečné, proto by pro nás i tento jev mohl být poněkud překvapivý. Na druhou stranu se však uvádí, že právě díky svým předchozím znalostem významů a naučených informací v mnohých testech tito jedinci vynikají – přičemž toto přiřazování dříve osvojených významů se v mé studii potvrzuje.

Selhání u vcítění se do osob a práce s mentálními stavy druhých

Děti selhaly ve všech třech typech testů především v takových otázkách, kde bylo nutné pracovat se stavy mysli druhých osob. Na základě výzkumů B. Cohena, F. Happé a dalších se tak potvrzuje problematická teorie mysli a také vcítění se do druhých, schopnost empatie. Tuto problematiku můžeme nejlépe zachytit v testu čtení s vizuální podporou, kde jsem položila stejné otázky, jako používá F. Happé ve svých testech *Strange stories*. Ukázalo se, že děti s AS jsou schopny vyjadřovat to, co je v textu vyjádřeno, nejsou však schopny zabývat se hlubšími úvahami a myšlenkovými stavy postav, které nikde explicitně vyjádřeny nejsou. Děti jsou vesměs schopny pochopit děj a to, co se vlastně stalo (v tomto případě to, že Jerry nečaroval, ale nakonec snědl sýr, dokonce i že se pak Tom označil jako osel), nejsou však schopny vyjádřit pravou podstatu toho, proč se tak stalo. Vysoudit implicitně vyjádřené myšlenkové pohnutky osob jim tak do jisté míry činilo potíže.

Mimo jiné se v tomto výzkumu potvrzují také tvrzení, rovněž zmíněné v teoretické části, které se týkají neplynulého, monotónního čtení a celkově špatného frázování hlasitě čteného, které u těchto dětí často kladně koresponduje právě s následným nedostatečným porozuměním. Až v testu čtení s vizuální podporou byla (a to dokonce u všech) jasně patrná změna intonace, napodobení hlasů i lepší oddělování slov, vět i pasáží v mluveném projevu dítěte.

Ve shodě s Attwoodem (2007) se objevila také ***zbrkllost a nerozvážnost*** nad odpověďmi, unáhlené jednání.

X. Závěr

Hlavním cílem této práce bylo především pokusit se proniknout do jedné z velmi málo probádaných oblastí kognitivních schopností dětí s Aspergerovým syndromem, konkrétně myšlenkových procesů zpracovávání informací z textu. Ačkoliv je tato práce spíše pouze hrubým nástinem a prvním průnikem do této problematiky, dle mého názoru může sloužit jako odrazový můstek pro následné zkoumání a studie, které by mohly být v této oblasti dále provedeny. Případné pokračující výzkumy na toto téma by se tak díky určitým zjištěním a informacím, které nám podal tento způsob testování, daly lépe rozpracovat a připravit nejen ve své struktuře, ale také v možnostech lepší práce s výsledky a jejich zpracování.

Dle mého názoru se mi v této studii podařilo podat vcelku podrobný kvalitativní popis uvažování, práce s informacemi a myšlenkových pochodů vybraných dětí s Aspergerovým syndromem, který nám poskytuje mnohé důležité poznatky z této oblasti, které by v pouhém kvantitativním zpracování výsledků z testů nemusely být odhaleny. Získané výsledky z tohoto výzkumu však vzhledem k malému počtu respondentů nemůžeme nikterak generalizovat ani z něj vyvozovat žádná normativní tvrzení o porozumění žáků s AS - a to také z důvodu struktury výzkumu a výstavby užitých testů.

V této bakalářské práci se z hlediska užitých metod testování však ukazují i určité nedostatky, které by při případné širší studii měli být lépe promyšleny. Například tedy pokud opravdu chceme porovnávat tři roviny porozumění jako je naslouchání/čtení/čtení s vizuální podporou, měly by být otázky utříděny ve všech testech do stejných kategorií a také obdobně vystavěny – aby se tak daly opravdu porovnávat. Zejména v otázkách na usuzování významu slov z textu by mělo být zváženo, zda se ptáme na takové slovo, jehož význam lze odvodit pouze z kontextu, či má slovo stejný význam i samo o sobě. Ve všech typech administrovaných testů by pak tato slova, na něž se děti ptáme, měla být z hlediska tohoto pravidla stejná – jinak se schopnost vysuzování významu slov bude dát napříč testy jen velmi špatně porovnávat, jelikož například v testu naslouchání mohou děti bodovat lépe pouze díky předchozí znalosti daného slova. To samé platí pro správný výběr metafor do obou testů, kde může při následném porovnávání hrát roli větší známost jedné oproti druhé – kdy je tak těžké poznat, zda děti vysuzují z kontextu či mají již předchozí znalosti.

Význam této bakalářské práce a případných pokračujících studií by mohl najít své uplatnění také například v možném utvoření a propracování podkladů pro diagnostické testy mapující porozumění u jedinců s AS či vysoko-funkčním autismem tak i pro tvorbu

následných podpůrných materiálů, které by se daly využít nejen pro vysvětlování sociálních situací, o nichž se hovoří v souvislosti s touto poruchou především, ale také pro lepší uchopení učebních textů či jiných, různým způsobem předávaných informací, s nimiž se žáci při své činnosti setkávají. Mimo jiné tato bakalářská práce totiž poukázala například také na nedostatečnou znalost metody Carol Grayové, která je za pomoci svých Sociálních příběhů či Konverzace v komiksovém formátu v zahraničí hojně využívána. Jak se ukazuje, děti s Aspergerovým syndromem ve většině případů vizuální podporu opravdu potřebují a může jim v mnohém napomoci, přístup ke strukturovaným materiálům či metodám umožňujícím orientaci ve složitějších textech, příbězích či promluvách však v České republice pro tuto populaci chybí.

XI. Seznam literatury

- Alisanski, S., Amanullah S., & Church C. The Social, Behavioral and Academic Experiences of Children with Asperger syndrome. *Focus of Autism and other developmental disabilities* 15.1 (2000): 12-20.
- Anderson, V., Ryburn, B., & Wales, R. Asperger syndrome - how does it relate to non-verbal learning disability. *Journal of Neuropsychology* 3 (2009): 107-123.
- Attwood, T. *The complete guide to Asperger's syndrome*. London And Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2007.
- Attwood, T. *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005.
- Barnhill, G. P., Griswold, D. E., Hagiwara, T., Hilgenfeld, T. D., and Myles, B. S. Analysis of Reading Skills in Individuals with Asperger Syndrome. *Focus od Autism and other developmental disabilities* 17.1 (2002): 44-47.
- Baron-Cohen, S., & Hammer, J. Parents of children with Asperger syndrome: What is the cognitive phenotype? *Journal of Cognitive Neuroscience* 9.4 (1997): 548-54.
- Baron-Cohen, S., & Jolliffe T. The strange stories test: A replication with High-Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 29.5 (1999): 395-406.
- Bělohávková, L., Vosmik, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010.
- Broun, L. T. Teaching students with Autistic Spektrum Disorders to read. *Teaching Exceptional Children* 36.4 (2004): 36-40.
- Callasen, K., Gottlieb, D., Møller-Nielsen, A., Mortensen, E. L., and Smith, L. The Strange Stories test: A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatry* 14.2 (2005): 73-82.
- Carreiras, M., Frith, U., and Saldaña, D. Orthographic and Phonological Pathways in Hyperlexic Readers With Autism Spectrum Disorders. *Developmental Neuropsychology* 34.3: 240-53.

- Čadilová, V., Žampachová, Z., a kol. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006.
- Frith, U. Cognitive deficits in developmental disorders. *Skandinavian Journal of Psychology* 39 (1998): 191-95.
- Frith, U., Happé, F., White, S., & Hill, E. Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child development* 80.4 (2009): 1097-1117.
- Frith, U., Happé, F. The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36.1 (2006): 5-25.
- Gately, S. E. Facilitating Reading Comprehension for Students on the Autism Spectrum. *Teaching Exceptional Children* 40.3: 40-45.
- Gavora, P. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008.
- Gavora, P. Metódy na zisťovanie porozumenia textu. *Slovenský jazyk a literatúra v škole* 49.9/10 (2002/03): 277-283.
- Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bno: Paido, 2000.
- Gavora, P. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.
- Gray, C. *The Gray Center for Social learning and understanding*. Ed. C. Gray Web [online]. 10. dubna 2014. Dostupné z: <http://www.thegraycenter.org/>
- Grigorenko, E.L., Macomber, D., Naples, A. J., and Newman, T. M. Hyperlexia in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37 (2007): 760-774.
- Happé, F. An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24.2 (1994): 129-154.
- Jelínková, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010.

- Kramplová, I., a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.
- Křivánek, Z., Wildová, R., a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998.
- Kucharská, A., Wildová R., a kol. *Podněty pro pracovníky české školní inspekce k možnosti hodnocení rovin čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.
- Merchán-Naranjo, J., Mayoral, M., Rapado-Castro, M., Llorente, C. and Boada, L. Estimation of the Intelligence Quotient Using Wechsler Intelligence Scales in Children and Adolescents with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (2012): 116-22.
- Miller, J. N., and Ozonoff, S. The external validity of Asperger Disorder: Lack of evidence from the Domain of Neuropsychology. *Journal of Abnormal Psychology* 109.2 (2000): 227-38.
- Myles, B.S., and Rogers, M. F. Using Social Stories and Comic Strip Conversations to Interpret Social Situations for and Adolescent with Asperger Syndrome. *Intervention in school and clinic* 38.5 (2001): 310-13.
- Najvarová, V. *Čtenářská gramotnost žáků prvního stupně základní školy*. Brno, 2008. Disertační práce.
- Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Univerzita Karlova, 2005.
- Smith, C. Using Social Stories to Enhance Behaviour in Children with Autistic Spectrum Difficulties. *Educational Psychology in practice* 17.4 (2001): 338-45.
- Styslinger, M. E. Making meaning: strategies for literacy learning. *Kappan* 94.4 (2012): 40-45.
- Světová zdravotnická organizace. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. 2004, 1. dubna 2014 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- Šafránková, K. Jak vizualizace napomáhá čtení?. *Kritické listy* 48 (2012): 4-8.
- Thorová, K. *Poruchy autistického spektra: Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006.
- Thorová, K. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o.s., 2007.

Vermeulen, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006.

Wildová, R. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* 62.1-2 (2012): 10-21.

Williams, K. Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers. *Focus on Autistic Behavior* 10.2 (1995).

XII. Přílohy

Text k testu čtení s vizuální podporou – komiksový test



Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu požít výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				