

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Veronika Štefková

**Tvorba materiálu  
zaměřeného na rozvoj pragmatické jazykové roviny  
u osob s poruchou autistického spektra**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Tvorba materiálu zaměřeného na rozvoj pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 4. 4. 2018

.....

Veronika Štefková

### **Poděkování**

Velké poděkování patří vedoucí mé diplomové práce Mgr. Lucii Kytnarové za odborné vedení, cenné rady, připomínky a vstřícnost při konzultacích. Děkuji také své rodině, kamarádům a mému příteli za pomoc při tvorbě materiálu. Ráda bych také poděkovala všem dětem, které se účastnily šetření a jejich rodičům za ochotu a spolupráci.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	8
<b>1. PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA</b> .....	8
1.1 Vymezení poruchy autistického spektra .....	8
1.2 Porovnání klasifikací MKN–10, Beta verze MKN–11, DSM–5 .....	9
<b>2. KOMUNIKACE</b> .....	14
2.1 Definice komunikace .....	14
2.2 Dělení a funkce komunikace.....	14
<b>3. KOMUNIKACE U OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA</b> .....	17
3.1 Vývoj jazyka a komunikace u osob s poruchou autistického spektra.....	18
3.2 Verbální komunikace u osob s poruchou autistického spektra.....	21
3.3 Neverbální komunikace u osob s PAS.....	24
3.4 Porozumění .....	25
<b>4. PRAGMATICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA</b> .....	27
4.1 Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchou autistického spektra.....	28
4.1.1 Teorie mysli .....	30
4.2 Aspergerův syndrom a pragmatická jazyková rovina.....	30
4.3 Diagnostika pragmatické jazykové roviny.....	31
4.3.1 Test pragmatického jazyka TOPL–2 .....	31
4.3.2 Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s PAS: potenciální bariéry pro logopedickou intervenci .....	32
4.3.3 Příklady diagnostických materiálů užívaných v zahraničí .....	33
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	34
<b>5. ÚVOD DO PROBLEMATIKY</b> .....	34
<b>6. CÍL A METODOLOGIE PRÁCE</b> .....	35
6.1 Analýza testu TOPL–2 a dalších testových materiálů .....	35
6.2 Návrh vlastního testu .....	36
6.3 Testování a ověřování .....	36
6.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku .....	36
6.3.2 Organizace šetření .....	37
6.4 Analýza výsledků.....	38
<b>7. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE</b> .....	39
7.1 Tvorba vlastního testu.....	39
7.2 Výsledky testování.....	41

7.2.1	Výsledky intaktních respondentů .....	44
7.2.2	Výsledky skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem .....	46
7.3	Analýza položek pragmatické evaluace (PE) .....	54
7.3.1	Rozbor jednotlivých položek pragmatické evaluace u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem.....	54
7.4	Komparace výsledků intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem.....	68
7.4.1	Komparace výsledků jednotlivých položek u intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem .....	68
7.4.2	Komparace položek pragmatické evaluace u intaktních respondentů a respondentů s Aspergerovým syndromem .....	70
<b>8.</b>	<b>DISKUZE</b> .....	<b>72</b>
<b>9.</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>76</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>78</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>85</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>86</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>87</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>88</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>89</b>

## ÚVOD

Osoby s poruchou autistického spektra tvoří heterogenní skupinu osob, u kterých je komunikace narušena v různé míře, a to jak v oblasti verbální, tak neverbální. Můžeme se setkat s osobami s obtížemi ve všech jazykových rovinách řeči, v rovině foneticko–fonologické, lexikálně–sémantické, morfologicko–syntaktické a pragmatické, ale také například s osobami s velmi obsáhlou slovní zásobou, správnou výslovností a gramatikou. Tyto osoby však také mají v oblasti pragmatické jazykové roviny obtíže. V současnosti je stále více diskutována důležitost pragmatické jazykové roviny, jako neoddelitelné součásti všech sociálních interakcí. Obtíže v této oblasti výrazně narušují každodenní komunikaci těchto jedinců, a právě pro osoby s poruchou autistického spektra je narušení této roviny specifické. Včasná diagnostika a následná terapie pomáhá přispět k rozvoji komunikace osob s poruchou autistického spektra (PAS). Pro diagnostiku pragmatické jazykové roviny neexistuje v českém prostředí žádný testový materiál a tato skutečnost se stala hlavní inspirací pro napsání práce s názvem „Tvorba materiálů zaměřeného na rozvoj pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra“. Dalším podnětem pro zaměření se na toto téma bylo autorčino zaujetí problematikou komunikace u osob s poruchou autistického spektra, a to zejména u osob s Aspergerovým syndromem, se kterými se nejen v rámci praxí v průběhu studia setkala. Autorku zaujaly obzvláště jejich specifické obtíže v oblasti pragmatické stránky komunikace, které spočívaly zejména v neschopnosti vést rozhovor na dané téma, v častém přerušování hovoru nevhodnými otázkami, v neschopnosti adekvátní odpovědi na položenou otázku nebo nedodržení přiměřené vzdálenosti v průběhu rozhovoru. Autorka se domnívá, že u těchto osob je nutné nejvíce rozvíjet právě oblast pragmatiky, protože její narušení má významný vliv na sociální začlenění a uplatnění těchto osob ve společnosti.

Diplomová práce je členěna na dvě hlavní části: část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole je vymezena porucha autistického spektra a její stručná charakteristika. Dále se tato kapitola věnuje srovnání poruchy autistického spektra z pohledu klasifikací MKN– 10, Beta verze MKN–11 a DSM–5. V druhé kapitole je vymezen termín komunikace a její dělení a funkce. Třetí kapitola je věnována specifikům komunikace u osob s poruchou autistického spektra. Je zde popsán vývoj komunikace u těchto jedinců a také zvláštnosti jejich verbální a neverbální komunikace. Poslední čtvrtá kapitola teoretické části práce je zaměřena na oblast pragmatické jazykové roviny a na její specifika u osob s poruchou autistického spektra. Rovněž jsou zde uvedeny

diagnostické nástroje. Zvláštní část je věnována také pragmatické rovině u osob s Aspergerovým syndromem.

Praktická část je zaměřena na tvorbu materiálu k rozvoji a diagnostice pragmatické jazykové roviny. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda na základě vytvořeného materiálu lze rozdělit zkoumané osoby s Aspergerovým syndromem dle nového dělení diagnóz v rámci Beta verze MKN–11. Inspirací pro vytvořený materiál se stal zejména test pragmatického jazyka TOPL–2. Na základě analýzy diagnostických materiálů byl vytvořen testový materiál pro rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny. Ověření materiálu probíhalo celkem u dvaceti respondentů, deseti respondentů intaktních a deseti respondentů s Aspergerovým syndromem ve věku jedenáct až patnáct let. Výsledky testového materiálu všech respondentů byly následně zpracovány a porovnány. Součástí praktické části práce je analýza problematických položek v testovém materiálu a také analýza položek pragmatické evaluace. V závěru praktické části jsou shrnuty výsledky a limity výzkumné práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA

V následující kapitole je vymezena porucha autistického spektra (PAS) a následně je porovnána z pohledu dvou hlavních klasifikací: Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM).

### 1.1 Vymezení poruchy autistického spektra

Slovo autismus pochází z řeckého slova „autos“ = sám. Jedná se o vývojové duševní onemocnění, které se projevuje do třetího roku dítěte. Termín „autismus“ byl poprvé použit švýcarským psychiatrem Eugenem Bleurem a to v roce 1911 a v roce 1943 americký psychiatr Leo Kanner popsal autismus podrobněji v tom smyslu, jak ho známe dnes (Kejklíčková, 2016). Thorová (2016, s. 53) dodává, že autismus *„je neurovývojová porucha, jejíž projevy souvisí s vyžíváním mozku a k patologickým změnám dochází jak ve struktuře mozku, tak ve funkcích mozkových systémů.“*

Dvořák (2001, s. 30) definuje autismu jako *„pervazivní vývojovou poruchu, jejíž podstatou je odtržení jedince od reálného světa a pohroužení se do svého světa vnitřního; jde o vrozenou neschopnost vytvářet kontakty s ostatními lidmi – tzv. „extrémní osamělost“.*

Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Thorová (2016, s. 59) definuje pervazivní vývojové poruchy jako: *„nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní znamená všepřonikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech.“* Dle Kejklíčkové (2016 s.76) *„je pervazivní vývojová porucha vše pronikající vývojová porucha, která záporně mění motorickou, emoční, volní, kognitivní (poznávací), řečovou–celou osobnostní a psychosociální úroveň dítěte.“*

Za hlavní symptomy jsou považovány obtíže v oblasti **sociální interakce**, tedy omezené schopnosti rozvíjet vzájemné vztahy. Dále v oblasti **komunikace**, kdy má jedinec problém v udržování vzájemné komunikace a často se objevují neobvyklé řečové vzorce. Poslední oblast postižení, která je často nejvíce nápadná, **zahrnuje vzorce chování, zájmů a činností**, které jsou **neobvykle opakující** nebo v **omezené kvalitě** (Bernier, Gerdts, 2010).

Neschopnost sdílení pozornosti, radosti, nepochopení emočním projevům, mít kontakt s vrstevnickou skupinou a lidmi jsou primárními deficity v oblasti **sociální interakce** (Žampachová, Čadilová, 2015). Deficity v oblasti **komunikace** nacházíme jak ve složce verbální, tak neverbální. Bližší specifika komunikace u osob s poruchou autistického spektra jsou popsána níže viz kapitola 3.



Jak již bylo zmíněno, tak také ve vývoji **hry, zájmů a chování** nacházíme abnormality, narušení této oblasti je velmi různorodé u každého jedince. U dětí se často setkáváme se stereotypními a repetitivními aktivitami (zařazování do řady, rozhazování a bouchání různými předměty. Často se také setkáváme s omezenými zájmy a také s choulostivostí na sensorické vjemy jako je např. hluk, zvuk, chutě apod. (Žampachová, Čadilová, 2015).

Kolísání projevů poruchy je závislé na vážnosti autismu, věku a vývojovém stupni a z tohoto důvodu se užívá termín **spektrum** (Raboch, Hrdlička et al, 2015). Veague (2010) zmiňuje, že se jedná o poruchu heterogenní, což znamená, že různí lidé s autismem mohou vypadat a jednat velmi odlišně. Rodger (2014) dodává, že žádné dva příklady osob s poruchou autistického spektra nejsou stejné, mohou mít sice společný soubor symptomů, ale v každém případě se závažnost symptomů může lišit. Výzkumy začínají odhalovat různé oblasti mozku, které jsou u poruch autistického spektra postiženy. Příznaky a chování závisí hodně na oblastech mozku, které jsou postiženy, a na tom, jak vážně jsou postiženy. Bernier a Gerds (2010) zmiňují výzkumné studie, které ukazují, že porucha autistického spektra postihuje širokou škálu oblastí mozku (prefrontální kůra, mediální temporální lalok, zejména amygdala) a cerebellum).

V dnešní době pokládáme poruchu autistického spektra za vrozenou, není tedy způsobena výchovou. Poruchy autistického spektra zařazujeme mezi poruchy neurovývojové (Thorová, 2016). Vyskytují se asi u 1–1,5 % populace a jsou častější u chlapců v poměru asi 4–5: 1 k dívkám. Až v šedesáti procentech se setkáváme u autismu s přidruženou mentální retardací (Žampachová, Čadilová, 2015).

## 1.2 Porovnání klasifikací MKN–10, Beta verze MKN–11, DSM–5

V následující podkapitole, je autismus porovnán z pohledu dvou hlavních diagnostických systémů, konkrétně Mezinárodní klasifikace nemocí, která je vydávána Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a v současné době se připravuje její jedenáctá revize (MKN–11) a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch vydávaného Americkou psychiatrickou asociací. Od roku 2013 platí pátá revize této klasifikace (DSM–5).

V Beta verzi MKN–11 byly zmíněné diagnózy jako dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom apod., nahrazeny pouze jednou hlavní diagnózou **porucha autistického spektra (6.A02)**, kterou dále specifikujeme dle toho, zda je přítomné narušení intelektu a porucha funkčního jazyka. Taktéž zmíněná klasifikace DSM–5 udává pouze jednu diagnózu

**porucha autistického spektra.** DSM–5 dále ke zpřesnění diagnózy užívá specifikátory: s přidruženou poruchou intelektu, řeči a závažnosti symptomů apod. viz níže.

**Beta verze MKN–11 poruchu autistického spektra (6.A02) řadí mezi duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy (06) a konkrétně do subkategorie neurovývojové poruchy (MKN–11 Beta Draft, 2017).**

Dle Beta verze MKN–11 do kategorie **poruchy autistického spektra (6.A02)** patří (MKN– 11 Beta Draft, 2017):

- **6.A02.0** porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka,
- **6.A02.1** porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka,
- **6.A02.2** porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s narušením funkčního jazyka,
- **6.A02.3** porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s narušením funkčního jazyka,
- **6.A02.4** porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s absencí funkčního jazyka,
- **6.A02.5** porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s absencí funkčního jazyka,
- **6.A02.Y** Jiná specifická porucha autistického spektra,
- **6.A02.X** porucha autistického spektra nespecifikovaná.

Porucha autistického spektra je zde popsána jako porucha, která se vyznačuje přetrvávajícím nedostatkem ve schopnosti iniciace a udržení vzájemné sociální interakce a komunikace a řadou omezených a opakujících se nepružných vzorců chování. Porucha nastupuje obvykle již v ranném dětství, ale symptomy se nemusí naplno projevit. Mohou se projevit později, kdy se zvyšují sociální požadavky na dítě a přesahují omezené kapacity. Deficity jsou natolik závažné, že způsobují narušení osobních, rodinných, sociálních, vzdělávacích profesních nebo jiných důležitých funkčních oblastí (ibid).

V desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí se však poruchy autistického spektra řadí do kapitoly **poruchy psychického vývoje (F80-99)** a to konkrétně do kategorie **pervazivní vývojové poruchy (F84)**, která zahrnuje následující diagnózy (ÚZIS, 2014):

- Dětský autismus (**F.84.0**),
- Atypický autismus (**F84.1**),
- Rettův syndrom (**F84.2**),
- Jiná dětská dezintegrační porucha (**F84.3**),
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (**F84.4**),
- Aspergerův syndrom (**F84.5**),
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (**F88**),
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (**F89**).

V **DSM-5** poruchy autistického spektra nalezneme pod kódem **299.00** a řadíme je do **kategorie neurovývojových poruch** (Raboch, Hrdlička et al, 2015). **DSM-5** uplatňuje model dyadický, který je založen na dvou kritériích (Grandin, 2014):

- konstantní deficit v oblasti sociální komunikace a sociální interakce,
- omezené a stále se opakující vzorce chování, zájmů a činností.

Zatím co, v **DSM-4** byla diagnóza autismu podmíněna třemi kritérii tzv. triádou

- narušení sociální interakce,
- narušení sociální komunikace,
- omezené repetitivní a stereotypní vzorce chování, zájmů a aktivit.

Oproti **DSM-4**, kde v kategorii pervazivní vývojové poruchy byly zahrnuty diagnózy: autistická porucha, Aspergerův syndrom, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (atypický autismus) dále také Rettův syndrom a dětská desintegrační porucha, **DSM-5 uvádí jedinou diagnózu, a to poruchu autistického spektra.** Dle této nové formulace předchozí poruchy spadají pod tuto diagnózu, která vykazuje různé úrovně závažnosti symptomů, a to ve dvou hlavních oblastech deficity v sociální komunikaci a interakci a omezené opakující se vzorce chování, zájmů nebo činností (Newman, Holoyda, 2015). Tyto dvě oblasti je nutné hodnotit odděleně, dle úrovně závažnosti (1 úroveň – vyžaduje podporu, 2. úroveň – vyžaduje značnou podporu, 3. úroveň – vyžaduje velmi značnou podporu). Dále se pracuje se specifikátory (Raboch, Hrdlička et al, 2015):

- s přidruženou poruchou intelektu / bez,
- s přidruženou poruchou řeči / bez,
- kombinace se somatickým nebo genetickým onemocněním nebo enviromentálním faktorem.

Výzkum z roku 2012, který sledoval 657 případů s diagnostikovanou jednou ze tří poruch autistického spektra zjistil, že dle kritérií DSM–5 šedesát procent jedinců, by mělo shodnou diagnózu, avšak čtyřicet procent nikoliv (Grandin, 2014). Thorová (2016) však uvádí, že nová kritéria výskyt poruch autistického spektra nijak markantně nezměnila.

**DSM–5** dále přidává novou diagnózu s názvem **sociální (pragmatická) porucha komunikace (315.39)** spadající pod subkategorii **poruchy komunikace**. Sociálně (pragmatická) porucha komunikace zahrnuje přetrvávající potíže ve využití verbální a neverbální komunikace. Osoba musí projevovat deficity ve čtyřech sférách (Noffsinger, Piel, 2015):

- nesnáze v sociální komunikaci,
- potíže s tím, jak člověk komunikuje s jiným člověkem, na základě individuálních aspektů osoby,
- problémy s plněním základních principů komunikace,
- poruchy v oblasti porozumění jednotlivým aspektům slovní komunikace (humor, ironie, metafory).

Hlavní rozdíl, který odlišuje sociálně (pragmatickou) poruchu komunikace od poruch autistického spektra je, že kritéria pro sociálně (pragmatickou) poruchu nevyžadují přítomnost omezených opakujících se vzorců chování, zájmů a činností (Noffsinger, Piel, 2015).

Pro diagnózu sociálně (pragmatické) poruchy komunikace je nutné splnit následující kritéria (Noffsinger, Piel, 2015):

- nástup problémů v komunikaci v raném vývojovém období,
- komunikační potíže zahrnují všechny komunikační domény,
- deficity vedou k funkčnímu omezení efektivní komunikace, sociálních vztahů, akademických výsledků, či výkonu povolání.

Osoby se sociální pragmatickou poruchou komunikace se mohou vyznačovat obtížemi při užívání jazyka pro sociální účely, vhodném přizpůsobení komunikace sociální situaci, dodržování pravidel v sociální interakci (např. rozhovor), porozumění vtipům, idiomům, metaforám apod., integrací jazyka s neverbální komunikací. Předtím, než lze zjistit pragmatické

deficity, musí být jazykové dovednosti dostatečně vyvinuty. Proto by tato diagnóza neměla být provedena, dokud děti nejsou ve věku 4–5 let. Porucha sociální komunikace se může vyskytnout společně s dalšími poruchami komunikace v DSM–5 (mezi něž patří poruchy jazyka, poruchy zvuku řeči, porucha plynulosti v dětství a nespecifikovaná komunikační porucha), ale nelze ji diagnostikovat za přítomnosti poruchy autistického spektra (Swineford, 2014).

Zatím co v Beta verzi **MKN–11** tuto diagnózu nacházíme v kategorii **neurovývojových poruch**, které se dále dělí:

- **6A01** vývojové řečové nebo jazykové poruchy,
- **6A01.2** vývojové poruchy jazyka,
- **6A01.22** vývojová porucha jazyka s hlavním narušením pragmatického jazyka.

Vývojová porucha jazyka s hlavním narušením pragmatického jazyka je v Beta verzi **MKN–11** charakterizována stálými nápadnými obtížemi v oblasti porozumění a používání jazyka v sociálních situacích. Jedinec má například potíže s pochopením humoru, nejednoznačných významů a má obtíže s vyvozováním závěrů. Obtíže se objevují v průběhu ranného dětství a významně omezují komunikační schopnost. Pragmatické schopnosti jsou výrazně pod očekávanou úrovní, a to vzhledem k věku a intelektu daného jedince. Expresivní a receptivní složky jazyka nejsou nijak výrazně narušené (**MKN–11 Beta Draft**, 2017).

## 2. KOMUNIKACE

### 2.1 Definice komunikace

Existuje velké množství způsobů, jak definovat komunikaci. Komunikace (z latinského slova comunicatio) je Dvořákem (2001, s. 100) definována jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka*“.

Hartl a Hartlová (2015, s. 265) definují komunikaci jako „*dorozumívání, sdělování, přičemž obecně komunikace není specifický lidským jevem, existuje i u živočichů na rozdíl od jazyka*“. Komunikaci tedy označujeme jako „*obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“ (Klenková, 2010 s.119).

Pro člověka je komunikace s lidmi jedna z nejdůležitějších potřeb. Hraje významnou roli ve vztazích mezi jedinci, je prostředkem vztahu vzájemných a má zásadní vliv na vývoj osobnosti. Když dvě osoby spolu komunikují, odpovídají jedna druhé, jedná se o interakci (Klenková, 2006). Klenková (2006) považuje interakci jako komunikaci v nejširším slova smyslu. Při interakci dochází k výměně informací, které ovlivňují osoby, podílející se na komunikaci. Jako cíl tak můžeme považovat nejen samotné předání informací, či zkušeností, ale hlavně formování a uchování vztahů.

Komunikace je tedy přenosem a přijímáním informací, Bogdashina (2005) zmiňuje tyto **základní prvky**, potřebné pro uskutečnění komunikace:

- **odesílatel**, tj. osoba, která předává informace,
- **příjemce**, tj. osoba, která přijímá informace,
- **informace**, které přenášíme, např. potřeby, přání, myšlenky,
- **komunikační záměr**, tj. nutnost/přání ovlivnit chování příjemce (nápad, emoce),
- **prostředek přenosu informací**, sdílený oběma účastníky.

### 2.2 Dělení a funkce komunikace

Dva základní systémy signálů, které při komunikaci využíváme, jsou signály verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní). Tyto systémy signálů se při komunikaci vzájemně podporují. Smysl slov je dotvářen neverbálními prostředky a zabarvením řeči (Mikuláščík, 2010). Komunikovat můžeme tedy dvěma způsoby, a to verbálně a neverbálně.

**Verbální** komunikace je jakékoliv sdělení informací mluvenou i psanou formou. Je charakteristická pro lidského jedince i lidské společenství (Janoušek, 2015). Verbální

komunikací můžeme dávat najevo své postoje, názory, zkušenosti, pocity, vůli, vyjadřovat se o věcech a jevech v našem okolí. Jako komunikační prostředky jsou považována nejen slova, ale také mimoslovní prostředky. Jedná se v tomto případě o komunikaci neverbální tedy mimoslovní, či nonverbální (Klenková, 2006).

**Neverbální** komunikaci můžeme definovat jako „*proces, v němž vysíláme a přijímáme sdělení bez použití slov. Tato sdělení se vyjadřují pomocí výrazu obličeje, očního kontaktu, gest, řeči těla a postojů*“ (Patrick, 2011, s.45). Komunikací neverbální je tedy to, co vyjadřujeme beze slov, často je neverbální komunikace doplňkem komunikace verbální. Z fylogenetického a ontogenetického hlediska je neverbální komunikace oproti verbální komunikaci starší, komunikace prostřednictvím slov vznikla až mnohem později, a to jak ve vývoji lidstva, tak ve vývoji samotného jedince. Neverbální signály nesou různé významy, které jsou kulturně podmíněny. V chápání významu hrají roli etnické, interkulturní, mezinárodní a geografické rozdíly (Klenková, 2006). Mikuláščík (2010) dále v této souvislosti doplňuje, že řeč těla je většinou neuvědomělá, děje se tedy na nevědomé úrovni.

Klenková (2006) do neverbální komunikace zahrnuje:

- gesta – pohyby hlavou či jiných částí těla,
- tělesný postoj,
- mimiku,
- zrakový kontakt,
- vzdálenost a zaujímání prostorových pozic,
- tělesný kontakt,
- tón hlasu,
- další neverbální aspekty, do kterých spadá: oblečení, zdobnost, fyzické a další aspekty vlastního zevnějšku.

Wahlstrom (in Vybíral, 2000) dále začleňuje do neverbální komunikace také:

- **chronemiku** (tzv. chování v čase) to jakým způsobem zacházíme s časem ve vztahu k druhým lidem může mnohé nasvědčovat,
- **zacházení s předměty** styl jakým řídíme auto, nebo jak máme zařízený byt, ale také například jaký udržujeme pořádek na pracovním stole.

Neverbální komunikaci dále dělí na **vokální (paralingvistické fonémy) a nonvokální (extralingvistické) fenomény**. Do oblasti vokální řadí například kvalitu hlasu a způsob jakým

mluvíme, naopak oblast nonvokální obsahuje mimiku, gestiku, haptiku, držení těla a zrakový kontakt (Klenková, 2006).

V případě, že člověk komunikuje verbálně, a to ve formě ústní promluvy, je projev neustále v různé míře doprovázen neverbální komunikací. Neverbální komunikace však může existovat bez verbálního projevu, tedy samostatně, to je považováno za zásadní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací (Klenková, 2006). Důležité je zmínit, že verbální promluva někdy bývá v nesouladu s neverbálním chováním, posluchač však v tomto případě věří spíše neverbálním signálům než řeči (Mikuláščík, 2010).

Komunikaci dále můžeme dělit na (Bondy, Frost, 2007):

- **expresivní komunikace:** schopnost vyjádřit sdělení prostřednictvím jazyka,
- **receptivní:** schopnost porozumět sdělení.

Vybíral (2000) definuje **čtyři hlavní funkce** komunikace mezi které patří:

- **informovat**, což chápeme jako předávání, oznámení či doplnění jiné zprávy a jedná se funkci informativní,
- **instruovat**, tedy navádět či zasvětit někoho a v tomto případě se jedná o funkci instruktážní,
- **přesvědčit**, aby druhá osoba změnila názor, nebo například v případě, kdy se snažíme někoho dostat na svou stranu, či někoho zmanipulovat, nebo ovlivnit. Hovoříme v tomto případě o funkci persuazivní,
- **pobavit**, rozradostnit někoho druhého, nebo sám sebe apod. Jedná se o funkci zábavní.



### 3. KOMUNIKACE U OSOB S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

*„Z lidí jsem zmatený. Je to ze dvou základních důvodů. První základní důvod je, že lidé hodně mluví, a přitom nepoužívají slova. Siobhan říká, že když zvednete jedno obočí, může to znamenat spoustu různých věcí. Může to znamenat: ‚Chci se s tebou vyspat‘ a může to znamenat: ‚Myslím, žeš právě řekl hroznou pitomost.‘ Druhý základní důvod je, že lidi v rozhovoru používají metafory. A je to, když něco popisujete a použijete slovo pro něco, co to není. Já myslím, že by se tomu mělo říkat lež, protože den nemůže být blbec a lidi ve skříních kostlivce nemají“ (Haddon, 2003, str.19–20).*

Vývoj záměrné a symbolické komunikace je pro děti s autismem náročným procesem a některé děti zůstávají v prelingvální fázi komunikačního vývoje delší dobu. Během této doby se spoléhají na komunikativní chování, které může být pro ostatní obtížné pochopit a interpretovat. To může vést k frustraci dítěte, ale také komunikačního partnera, který se snaží porozumět významu chování dítěte (Keen, 2014).

Dle Thorové (2016) je komunikace narušena u všech dětí s poruchou autistického spektra. Porucha komunikace se projevuje, jak na úrovni receptivní, tak i expresivní, verbální i neverbální. Nedostatky v komunikaci u dětí s poruchou autistického spektra jsou velmi rozmanité. I přesto, že u dětí s PAS může být řeč nenarušena, v celkovém řečovém vývoji vždy nacházíme abnormality (ibid). Zpoždění a abnormality ve vývoji řeči jsou velmi časté a mnozí autoři považují zpoždění a abnormality ve vývoji řeči za nezbytnou součást syndromu. Obtíže se mění dle závažnosti poruchy (Wing, 2001). U některých dětí s PAS je řeč na dobré úrovni, u jiných se řeč neobjeví vůbec nebo je na velmi nízké úrovni. Asi 40 % dětí s PAS vůbec nehovoří, 25 % – 30 % si kolem jednoho roku až roku a půl osvojí jen pár slov, které pak vymizí. U jiných se řeč objeví až později v dětství (CDC, 2015). Bogdashina (2005) doplňuje, že některé osoby s autismem mohou mít rozsáhlou slovní zásobu a mohou se vyjadřovat k tématům jejich zvláštních zájmů, zatím co v sociálních rozhovorech jsou zcela bezmocní.

Ačkoliv jazykové schopnosti se u dětí s PAS značně liší (od úplné absence až k vysoce erudovanému sofistickovanému jazyku), porucha v oblasti pragmatiky a sémantiky je obecným problémem (Berkell Zager, 2005, autism education trust, 2009). Wing (2001) dále dodává, že některé děti jsou schopné produkovat jen přesné kopie živočišných, či mechanických zvuků. Některé osoby s poruchou autistického spektra, jak již bylo zmíněno, nepoužívají řeč vůbec. Mohou s ostatními lidmi komunikovat následujícími způsoby např.: gesty, pláčem, změnou chování, manipulací s rukou jiného člověka, echolálií (The National Autistic Society, 2017).

Opožděný vývoj řeči, je jeden z hlavních příznaků, který registrují, jak rodiče, tak odborníci (Říhová, 2011). Výzkumy dokazují, že vývoj řeči je opožděn asi u padesáti procent dětí, ale vývoj zvukové a gramatické stránky je shodný jako u dětí intaktních. Odlišnosti můžeme nalézt ve stránce pragmatické, významové a prozodické (Vosmik, Bělohávková, 2010). Děti s poruchou autistického spektra nemají problém pouze s pomalým rozvojem řeči, ale s tvořivým využíváním jazyka. Tyto děti si bez problému osvojí konkrétní podstatná jména, porozumění přeneseným či abstraktním významům jim však činí potíže. Některé děti nedokáží použít slova ke smysluplné konverzaci, a to i přes bohatou slovní zásobu (Richman, 2006). Jelínková (1999) dodává, že vrozená schopnost chápání komunikace u dětí s PAS chybí, nebo není dostatečně rozvinutá.

Tyto potíže často vedou k tomu, že dítě neví, jak s lidmi efektivně komunikovat, nebo nespatřují důvod, proč komunikovat s ostatními lidmi, což následně může vést k frustraci. Sociálními situacím a hře, které jsou pro ně mnohdy velmi obtížné, se mohou vyhýbat, a to vede ke snížení příležitostí učení se jazyku. Představa toho, co se odehrává v mysli jiného člověka, je pro ně obtížná (autism education trust, 2009).

### **3.1 Vývoj jazyka a komunikace u osob s poruchou autistického spektra**

Oproti intaktním dětem vývoj řeči u dětí s poruchou autistického spektra probíhá značně pomaleji (Čadilová, Žampachová, Thorová, 2012). **V raném dětství** většina dětí komunikuje se svými sociálními partnery, usmívají se, reagují vokalizací na jiné lidi, zapojují se do jednoduchých společenských rutin. Toto chování tvoří důležitý základ pro rozvoj jazyka. Ukázalo se, že děti, kterým byla později diagnostikována porucha autistického spektra měly problémy v těchto vzájemných komunikačních dovednostech během prvního roku života, a konkrétně s očním kontaktem, imitací, herními schopnostmi, společenským zájmem a podobně (Tager-Flusberg, Edelson, Luyster 2011). Olejšková (2008) dodává, že v oblasti sociální je v tomto období nejběžnější problémem interakce matka–dítě. Dítě je odměřené, častá je absence sociálního úsměvu a gest. I přesto, že je dítě očního kontaktu schopno, nenavazuje jej, typický je tzv. pohled skrz nás do dále.

První odchylky ve vývoji můžeme spatřit již **ve stádiu žvatlání**, které někdy zcela absentuje, nebo je jednotvárné anebo nemá komunikační záměr, navzdory tomu si však rodiče v tomto stupni vývoje většinou nevšímají žádných abnormalit. Dožadování pozornosti od ostatních se u intaktních dětí objevuje asi okolo osmého měsíce až jednoho roku, děti

se velmi rády účastní kolektivních her jako „paci paci pacičky“. Děti s autismem však o tyto činnosti nejeví zájem. Rodiče dále dodávají, že chybí reakce dítěte, dítě nereaguje zejména na zavolání jménem. Problémem je také zaujetí pozornosti dítěte jiným způsobem (Gillberg, Peeters, 1998). Olejšková (2008) doplňuje, že se může jednat o jeden ze symptomů verbální sluchové agnózie.

Na konci prvního roku pozorujeme u intaktních dětí komunikační chování, které není obvykle pozorováno u autismu. Jedná se o gesta, která mohou vyjadřovat odmítnutí, žádost o nějaký objekt, či upozornění (Tager–Flusberg, Edelson, Luyster 2011).

Čadilová, Žampachová, Thorová (2012) uvádějí následující abnormality ve vývoji:

- šestý měsíc: absence reakce na sociální úsměv,
- dvanáct měsíců: absence žvatlání a gestikulace,
- šestnáct měsíců: absence ukazování na předmět zájmu, neporozumění slovům,
- dva roky: absence spontánního užívání slov.

**Batolecí období** u dětí s poruchou autistického spektra je charakterizováno zpožděním jazykových schopností, a to jak v oblasti receptivní, tak expresivní (Tager–Flusberg, Edelson, Luyster 2011). V období kolem druhého roku života děti s autismem ovládají asi pět až deset slov, často se jedná o slova velmi specifická. Typický projev u dětí s PAS je, že slova, která si dítě osvojí a po určitý čas užívá, náhle ze slovníku zcela vymizí. To potvrzuje fakt, že u dětí s PAS se nejedná o primární postižení řeči, ale je narušeno chápání smyslu jazyka pro komunikaci. Část dětí po tomto stádiu řeč nerozvíjí (Gillberg, Peeters, 1998). Olejšková (2008) doplňuje, že regrese řeči je typická pro období od jednoho roku do tří let a vyskytuje se asi u třiceti procent případů. U druhé části dětí se řeč objeví se zpožděním, tyto děti začínají opakovat fráze, které slyší od druhých osob. Touto fází opakování (echolálie) si prochází také děti intaktní, s tím rozdílem, že u dětí s poruchou autistického spektra tato fáze trvá někdy několik měsíců až let (Gillberg, Peeters, 1998).

Olejškova (2008) dále zmiňuje následující varovné signály, které by měly vést k zamyšlení, zda se nejedná o poruchu autistického spektra:

- absence vokalizace v šesti měsících,
- absence slabikování ve dvanácti měsících,
- absence samovolné produkce jednotlivých slov v osmnácti měsících (ne opakování),

- absence spontánních vět ve dvacátém čtvrtém měsíci
- absence souvětí ve třicátém šestém měsíci,
- redukce nebo ztráta již rozvinutého řečového projevu, a to v jakémkoliv věku (slabikování, slova, věty),
- ztráta porozumění verbálnímu projevu v jakémkoliv věku.

Do tří let u většiny dětí s PAS chybí schopnost ukázat si na podnět zájmu v okolí. Všímáme si nedostatků v udržení zrakového kontaktu a postrádáme také kývání hlavy při souhlasu (Čadilová, Žampachová, Thorová, 2012)

**Předškolní a školní roky** jsou u mnohých dětí s PAS často charakterizovány neustálým růstem základních jazykových dovedností. Současně ze zvyšujícími se dovednostmi, přicházejí nové jazykové komplikace, které mají zejména dopad na jejich sociální interakce se spolužáky a kamarády a na jejich akademický úspěch. Dokonce i u dětí, které mají optimální výsledky a ztrácejí svou diagnózu PAS a plně se integrují do akademického prostředí, převládají drobné poruchy v oblastech sémantiky a pragmatiky. Zvláště náročné pro ně může být pochopení ironie, humoru, metafory, protože mají tendenci interpretovat slova nebo projevy konkrétním způsobem (Tager–Flusberg, Edelson, Luyster 2011). Další nedostatky nacházíme ve vyprávění. Děti s PAS často produkují méně souvislé, složité příběhy a obvykle v příběhu nedokáží vycházet z perspektivy jiné osoby. Zpracování neverbálních aspektů komunikace jim také činí velké obtíže. Problémy mají s používáním a porozuměním prvkům neverbální komunikace, prozodie apod. (ibid).

U některých osob v **období preadolescence a adolescence** dochází k příznivému obratu v komunikační sféře. Na druhé straně u některých dochází ke zhoršení, či ke ztrátě řečových dovedností, nebo o ztrátu zájmu o komunikaci, i přestože schopnost mluvení je zachována (Gillberg, Peeters, 1998).

Jak již bylo zmíněno, s rostoucím věkem dochází někdy ke zlepšení schopností verbálního projevu. Nedostatek v oblasti porozumění nebývá tak patrný, což může způsobit problémy, jelikož se vzrůstajícím věkem se zvyšují naše očekávání na dané jedince. Problémy s porozuměním často způsobují selhání v sociálních interakcích. I přes zlepšení mluveného projevu, nacházíme v oblasti lingvistických funkcí drobné nedostatky (Howlin, 2005).

Howlin (2005) dále zmiňuje, že do dospělosti často přetrvávají obtíže s doslovným chápáním jazyka. Některé dospělé osoby s PAS nikdy nepochopí, proč je podstatné se začlenit do vrstevnické skupiny a přizpůsobit se také jejich stylu mluvy. Často hovoří odposlouchaným stylem, který přejímají od svých rodičů a neberou zřetel na to, v jakém sociálním prostředí

se vyskytují. Tyto obtíže dospělých osob v přednesu mluveného projevu mohou vést k posměchu. Stejná autorka (2005) také dodává, že neologismy v mluveném projevu dospělých osob s PAS nejsou tak časté. Mezi další problémy, přetrvávající do dospělosti, patří nepochopení abstraktních pojmů, ironie, vtipů, citů a emocí, ale také dokonce neschopnost indikovat bolest. Obtíže činí také, neporozumění událostí, které se mají stát v budoucnu.

Slovní zásoba bývá i v období adolescence omezena. Při snaze vyjádřit své myšlenky a názory se setkáváme s obtížemi ve vyhledávání správných slov a frází. Echolálie se u těchto osob mnohdy vyskytuje ve stresových situacích, nebo v nesrozumitelných situacích, či v situacích, kdy se osoba cítí nejistě. Mnozí autoři si myslí, že echolálie může mít velmi podstatnou funkci právě u dospělých osob s PAS. Může nás upozornit např. na to, že dospělý nám v dané situaci dobře nerozumí (Howlin, 2005). Howlin dále dodává, že někteří dospělí jedinci se snaží potlačovat repetitivní reakce, protože si uvědomují, že neustále opakující se fráze mohou vést k posměchu.

Největším problémem dospělých osob s PAS je nepochopení sociálních pravidel a nedostatky ve společenském chování. Zdrojem problémů mohou být nemístné poznámky, které jsou pro ostatní často nepochopitelné a mohou se jich dotknout, a to i přesto, že tyto poznámky nejsou myšleny negativně. V rozhovoru s ostatními je pro ně obtížné poslouchat názory druhých lidí, nejsou schopni reagovat na narážky ostatních např. když je upozorňují na nekorektní jednání, či nudnost jejich projevu. Neznamená to však, že nemají zájem o konverzaci s ostatními, často je jejich přáním scházet se s druhými a být jimi přijímáni (ibid).

### 3.2 Verbální komunikace u osob s poruchou autistického spektra

Děti s poruchou autistického spektra mívají potíže s používáním **předložek a příslovcí** jako například „na“, „pod“, „před“ a „potom“. Tato slova buď užívají nesprávně nebo je úplně vynechávají (Wing, 2001). Mají také často obtíže s užitím vhodných **zájmen**, které opakovaně zaměňují například „já“ a „ty“ a také s použitím zájmem typu „on“ a „ona“ (Yauch, 2013; Peeters, 1998). Často sami sebe označují svým jménem, nebo o sobě mluví ve třetí osobě, namísto použití zájmena „já“ (Landau, 2001). Problémy s přivlastňovacími zájmeny, s určováním rodů, časováním a skloňováním jsou dle Thorové (2016) dalšími běžnými obtížemi.

Nesnázé jim činí také používání **antonym**, tedy slov opačného významu, které v promluvě velmi často zaměňují. Stejně tak **slova vyskytující se v párech** (např. maminka/tatínek) mohou používat nesprávně, a to i přesto, že jejich chování jasně

nasvědčuje tomu, že rodiče rozeznávají (Wing, 2001). Wing (2001) dále dodává, že zmiňované abnormality u některých jedinců přetrvávají až do dospělosti, jiní se zlepšují ve svém projevu a dříve či později rozvíjejí slovní zásobu a gramatiku.

V promluvě se objevují **holé věty**, mnohdy mají tendence k užívání infinitivu. Typická je **nedostatečná slovní zásoba** a pomalé učení mluvnických pravidel mateřského jazyka (Thorová, 2016).

V oblasti **prozódie** můžeme zaznamenat mnoho obtíží. Mechanický **přednes** připomínající mluvu robotů, který se objevuje u mladších dětí s poruchou autistického spektra, se někdy postupem času vytratí, nebo se stane méně nápadným (Howlin, 2005). Wing (2001) dodává, že velká většina lidí s autistickou poruchou má také zvláštní **intonaci**, která může být buď to monotónní nebo nevhodná. Rovněž mají tyto osoby problémy s **ovládáním hlasitosti** svého projevu, který může být příliš hlasitý nebo příliš tichý (Wing, 2001). Přičemž Landau (2001) zmiňuje, že u dětí s PAS se častěji setkáváme s hlasitým projevem. To je více zřejmé při spontánní, než reprodukované řeči a s rostoucím věkem může dojít ke zlepšení. Některé děti příležitostně používají „speciální“ hlas, který je jiný než jejich obvyklý hlas. Může se jednat o kopii hlasu, který někde slyšely nebo o pokus napodobit, či vyzkoušet různé zvuky (Wing, 2001).

Děti s PAS mívají obtíže s užíváním slov **ano–ne**. Větším problémem je používání a porozumění slovu „ano“. Stává se, že pokud chce dítě odpovědět kladně, zopakuje otázku, která mu byla položena (Bogdashina, 2005).

**Echolalie**, která je častá u osob s PAS, se projevuje doslovným opakováním slov nebo vět, a to buď **bezprostředně** (okamžitě) nebo se **zpožděním**. S různými formami echolálie se také běžně setkáváme v ranném věku u intaktních dětí, a to kolem roku a půl, u dětí s autismem je to okolo třetího roku (Gillberg, Peeters, 1998). U některých se vyskytuje tzv. **opožděná echolálie**, která je typická tím, že děti opakuji slova nebo fráze, které slyšely v minulosti např. v rozhovoru, v televizním pořadu, rádiu atd. Takové fráze někdy vhodně využívají při požádání o věci, které chtějí. Kopírují přesná slova řečníka například, když žádají o nápoj slovy: „Chcete džus?“ a to s intonací otázky. Protože se jedná o frázi, kterou při podání pití slyšeli. U dětí s PAS se stává, že v konkrétní situaci používají stejnou větu nebo frázi. Jednají tak, protože v této situaci větu či frázi slyšely poprvé (Wing, 2001). Může to tedy působit, že osoba pouze opakuje slova, kterým nerozumí než samotná snaha o komunikaci. Mnohdy opakuji otázku po daném člověku, protože otázce nerozumí, nebo neví, jak na ni nejlépe reagovat (The Autism Society, 2017). Dle Koegel a LaZembnik (2004) děti někdy užívají echolálii i přesto, že správně pochopily otázku, ale nejsou schopné použít správnou

gramatiku. Roberts (2014) doplňuje, že echolalie má významnou funkci pro osoby s autismem a může být velmi důležitá pro rozvoj jazyka u těchto osob. Bodashina (2005) dodává, že u autismu není echolalie jen fází získávání jazyka, ale trvá mnohem déle, někdy i do dospělosti, nebo dokonce zůstává jediným slovním prostředkem vyjadřování, který člověk vlastní.

Některé děti mají problémy s **artikulací**, kdy jejich řeč může být velmi nezřetelná. U těžšího typu poruchy se setkáváme s **logorheu** tzv. slovním salátem, jedná se o nesouvislou řeč, kdy jedinec nezávisle vyslovuje slova, básničky, úryvky z reklam, písničky, bez komunikačního významu. Časté jsou také verbální rituály a nepřiměřené otázky (Thorová, 2016). U verbálně hovořících dětí shledáváme schopnost vytvářet nová slova tzv. **neologismy**, kterým rozumí pouze oni, někdy se podaří i rodičům pochopit význam těchto slov (Bogdashina, 2005).

Plynulost mluveného projevu neboli **fluence** je u lidí s autismem závislá na tom, o čem mluví. Pokud se konverzace týká předmětu jejich zvláštního zájmu, bývá často jejich řeč plynulá, složitá a sofistikovaná. Pokud tomu tak není a o předmět komunikace se nezajímají, používají často velice jednoduchá slova (ibid).

**Oblast funkční komunikace** je u všech dětí s PAS narušena. Pro tyto osoby je těžké představit si mysl druhého člověka a například to, že jiný člověk myslí nebo ví jiné věci než on sám (Straussová, Knotková, 2011). Běžným problémem, se kterým se potýkají děti s PAS je **užití řeči ve vhodném kontextu**. Rozhovor mnohdy přerušují nebo odbíhají od tématu (Vosmik, Bělohávková, 2010). Je pro ně velmi obtížné zahájit rozhovor a vybrat vhodné téma, které by mohlo být pro posluchače zajímavé. Stává se, že všechny rozhovory začínají například tím, že se ptají posluchače na jeho adresu, nebo na něco neobvyklého (Landau, 2001). Čadilová, Žampachová, Thorová (2012) dále dodávají, že pro tyto osoby je typické ulpívání na konkrétních tématech, která jsou často nemístná, nezáživná a mnohdy o těchto tématech vypráví příliš dlouho. Čadilová, Žampachová, Thorová (2012) dále v této souvislosti uvádí obtíže s pokládáním otázek zdvořilým způsobem, tykáním a vykáním, a schopností jedince požádat někoho o pomoc, či o svolení.

Říhová (2011) zmiňuje následující opakující se potíže ve **verbální komunikaci**:

- osoba s poruchou autistického spektra verbálně nekomunikuje, odpovědi na otázky jsou často pouze jednoslovné, ale také se stává, že neodpoví vůbec,
- má problémy se správným užitím „ano–ne“,

- obtíže mu činí pochopení ironie a abstraktních výrazů, což souvisí s problémy v myšlení a představivosti,
- u osob s poruchou autistického spektra se velmi často setkáváme s otázkami, které neodpovídají jejich věku, nebo s otázkami souvisejícími s velmi úzkou odbornou oblastí (autobusové spoje, vesmír apod.),
- konverzace bývá často nepřiměřená situaci a samotné vedení dialogu bývá pro tyto osoby velmi často obtížné,
- tyto osoby o sobě často mluví ve třetí osobě,
- ve verbální komunikaci si dále všímáme stereotypií, opakujících se dotazů, echolálií, neadekvátních emočních reakcí, zobecňování slov, mluvení pro sebe a verbalismu.

### 3.3 Neverbální komunikace u osob s PAS

V oblasti neverbální komunikace u dětí s poruchou autistického spektra si všímáme obtíží v následujících oblastech.

**Zrakový kontakt** u osob s PAS často chybí nebo není dostatečně zvládnutý. Absence zrakového kontaktu obvykle bývá u klíčových částí promluvy, a to při zahájení nebo ukončení rozhovoru. Udržení zrakového kontaktu vyžaduje obrovské úsilí. Pro tyto osoby je velmi náročné skloubení zrakového kontaktu s koncentrací na rozhovor (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Thorová (2016) navíc doplňuje, že se také setkáváme s nadměrně ulpívavým pohledem, či neschopností koordinace pohledu s gesty, ale také s narušenou schopností sledovat směr pohledu druhé osoby.

**Posturace těla** je mnohdy neadekvátní a projevuje se například stereotypním třepotáním prsty před obličejem, chůzí po špičkách, různými pohybovými variacemi atd. Tyto projevy často vyvolávají zájem okolí, potlačit či zkorigovat je, je však náročné (Vitásková, Říhová, 2012). Thorová, (2016) dodává, že dítě při komunikaci mnohdy stojí velmi blízko komunikačního partnera, nebo se při komunikaci vůbec ke komunikačnímu partnerovi nenatočí tělem, či obličejem.

**Gesta**, jsou další oblastí, kde můžeme zaznamenat nedostatky. U dětí s poruchou autistického spektra si můžeme všimnout absence **deklarativního ukazování**, které se používá k upoutání pozornosti komunikačního partnera. Postupem věku se však může deklarativní ukazování objevovat. Méně obvyklé je narušení **imperativního ukazování**, jimiž můžeme projevovat žádost, požadavek, nebo přání jako například slova: „dej mi“ nebo „chci“. Absence



toho typu gest bývá často u dětí s těžším narušením vývoje komunikace. Méně časté a patrné bývají **pohyby hlavy**, sloužící ke znázornění souhlasu či nesouhlasu. Stává se také, že tyto pohyby u dětí s PAS zcela chybí. Absence pohybu hlavy při souhlasu je mnohem více častá. Obvyklá gesta, se kterými se setkáváme během komunikace („ty, ty, ty“, „pst“, tleskání, mávání rukou) jsou používána ojediněle nebo vůbec (Thorová, 2016).

Ruka dospělého je často u dětí s PAS používána jako prostředek ke komunikaci, kdy dítě vede ruku dospělého k požadovanému předmětu nebo činnosti např. ruku dospělého používají při ukazování na předmět, při hře, při držení tužky, při zapnutí televize (Thorová, 2016; Richman, 2006). Koegel a LaZebnik (2004) dodávají, že se jedná o úspěšnou strategii, jak dosáhnout svých potřeb bez použití řeči. Dítě necítí potřebu mluvit, či rozvíjet společenské chování, když je o jeho potřeby postaráno tímto způsobem.

U dětí s autismem můžeme pozorovat **hypomii** (výraz obličejové dítěte nám nesděljuje žádnou informaci, žádné emoce). Většinou se u dítěte setkáváme s neutrálním výrazem během dne, nebo pouze se základními výrazy emočního prožívání. V sociální interakci výrazněji chybí **úsměv** (Thorová, 2016).

### 3.4 Porozumění

Úroveň porozumění je závislá na úrovni používání řeči a liší se u každého jedince. Někteří **nerozumí mluvenému projevu**, a tak se stává, že při rozhovoru nereagují. Většina z nich alespoň v malé míře mluvené řeči rozumí. Někdy se může jednat o porozumění omezené pouze na názvy známých objektů nebo jednoduchých pokynů. Je velmi obtížné určit, do jaké míry se jedná o pochopení slov a do jaké o prosté odhadování. Mají tendenci reagovat na jednu nebo dvě slova ve větě a ignorovat ostatní slova (Wing, 2001). Velmi obtížné se pro tyto osoby zdá být **pochopení vtipů**, zejména těch, které závisí na slovním dvojsmyslu, buď jim vůbec nerozumí, nebo pouze částečně (Wing, 2001). Thorová (2016) dodává také obtíže s pochopením **ironie, sarkasmu a nadsázky**. Bogdashima (2005) v této souvislosti zmiňuje také neporozumění **zdvořilým způsobům vyjadřování**. Pochopení **abstraktních pojmů** jim také činí problémy, vnímají často pouze to, co v dané situaci vidí. To může mít za následek problémy s **doslovným rozuměním jazyku**.

Je-li vnímání limitováno na dané prostředí, je omezeno spontánní zobecnění dosažených dovedností tzn. objevují se problémy s generalizací. Stává se tak, že dítě určitému slovu v jedné situaci rozumí a v následující situaci je pro něj dané slovo nepochopitelné. Určité slovo označuje jen jeden určitý předmět. Transfer informací z jednoho prostředí do druhého je

pro jedince s PAS velmi namáhavé (Jelínková, 1999). Thorová (2016) dodává, že děti s PAS mají obtíže s porozuměním **homonym**. Nechápu, jak jedním slovem můžeme pojmenovávat dvě odlišné věci např. koleje – ubytovna, koleje – trať pro vlak. Dalším problémem může být chápání dialektu a nářečí, slangu, ale také nespisovné češtiny. Problémem je také pochopení **synonym**, kdy dítě nedokáže porozumět tomu, že dva nebo více různých slov, odkazují na jednu věc (Bogdashina, 2005).

V případě, že je porozumění mluvenému jazyku na špatné úrovni, objevují se také potíže s porozuměním čteného textu (Vicker, 2009). Děti s PAS mají problém s dekódováním **prozodických signálů** užívaných druhou osobou. Důraz na konkrétní slovo, či zbarvení hlasu nenese pro tyto děti žádnou informaci (Thorová, 2016). Dítě, které nerozumí komunikaci, není schopno vyjádřit své potřeby a přání. Tato skutečnost často vede k frustraci, plačtivosti nebo například záchvatům vzteku či rušivému chování (Koegel, LaZebnik, 2004).

Dalším typickým problémem je špatné pochopení **neverbálních signálů**. Je náročné poznat to, na co myslí druhý člověk skrz jeho postoj, či gesta, nebo výraz ve tváři (Čadilová, Žampachová, Thorová, 2012). Straussová, Knotková (2011) doplňují, že u dětí s PAS se také setkáváme s problémy s rozeznáním barvy hlasu a intonace, což má za následek, že vyvození cílů a úmyslů lidí z kontextu situace je tedy pro tyto děti velmi složité.

## 4. PRAGMATICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA

„Pragmatikou rozumíme schopnost užívat a rozumět řeči v sociálních situacích, tedy při konverzaci“ (Thorová, 2015 s. 232). Pragmatickou funkci má jak verbální, tak i neverbální komunikace, zejména adekvátní postura, oční kontakt a sociální exprese jsou neoddělitelné části sociální konverzace. Rozvoj těchto funkcí je zřejmý již v období předřečovém, a to v podobě očního kontaktu, sdílené pozornosti, střídání při konverzaci až po dovednost, kdy je dítě schopno představit si, co se děje v mysli jeho komunikačního partnera a na základě toho modifikovat způsob komunikace (Thorová, 2015, Zufferey, 2010). Phelps-Terasaki, (2007) dodává, že důležitým prvkem pragmatického jazyka je povědomí o tom, jak je komunikace ovlivněna různými kontexty a publikem. Pragmatický jazyk v podstatě zahrnuje nejen to, co sdělujeme, ale také kde, proč a komu tuto informaci říkáme.

Osoby mohou správně vyslovovat slova, mohou požívat dlouhé složité věty se správnou gramatikou, ale přesto mají komunikační problém – pokud nezvládají pravidla pro společenský jazyk známý jako pragmatika. Pragmatika dle ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) zahrnuje tři hlavní komunikační dovednosti (Social Language Use Pragmatics, 1997–2014)

- **Užití jazyka pro různé účely například:** někoho pozdravit, informovat o něčem, požádat někoho o něco, nebo vyjádřit své cíle, názory, přání, slíbit něco apod.
- **Schopnost měnit projev podle posluchače nebo situace například:** jinak mluvíme s dítětem a jinak s dospělou osobou a jinak s cizím člověkem nebo kamarádem, jinak se vyjadřujeme ve škole jinak doma nebo na hřišti.
- **Pravidla pro vedení rozhovorů a vyprávění příběhů například:** střídání komunikujících osob při rozhovoru, změna tématu konverzace, schopnost udržení tématu, přeformulování výpovědi při nesprávném pochopení, používání verbálních a neverbálních signálů, adekvátní vzdálenost mezi komunikujícími osobami, použití vhodných výrazů obličejové a očního kontaktu.

Tato pravidla se mohou v různých kulturách lišit. Osoba s problémy v oblasti pragmatiky tedy může během rozhovoru používat slova, která nesouvisí s daným tématem nebo slova nevhodná. Může se začít smát v situaci, kdy to není vhodné. Příběhy může vyprávět neorganizovaně tak, že ztrácí smysl. Pragmatické poruchy často koexistují s dalšími jazykovými problémy, například s rozvojem slovní zásoby nebo gramatiky. Pragmatické problémy mohou mít dopad na přijetí jedince v sociální skupině (ibid).

## 4.1 Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchou autistického spektra

Ve třetí kapitole teoretické části byla popsána specifika verbální a neverbální komunikace u osob s poruchou autistického spektra. Některé poznatky, které souvisejí s oblastí pragmatiky u těchto osob, tak byly zmíněny již v této kapitole. Jak už bylo uvedeno porucha autistického spektra zahrnuje obtíže v oblasti komunikace, což má dopad na sociální interakci. Mezi klíčové nedostatky patří (The Autism Blog, 2011)

- **Sociální reciprocita:** jedná se o schopnost reagovat, iniciovat a řídit sociální interakci. Jedná se tedy o vzájemné zapojení se do interakce. Často se stává, že děti s poruchou autistického spektra iniciují nebo reagují na sociální interakci, ale mají potíže s udržení reciprocitu během rozhovoru.
- **Sociální odpověď:** zahrnuje schopnost přijímat informace od ostatních a zpracování těchto informací. Také schopnost vhodně reagovat vzhledem ke kontextu dané sociální situace. Některé děti s poruchou autistického spektra mají potíže s reagováním v sociální interakci.
- **Sociální iniciace:** znamená schopnost zahájit interakci. Některé děti mají dostatečné dovednosti k tomu, aby interakce iniciovaly (často slouží k vlastním potřebám nebo se týkají tématu, které jsou předmětem jejich zájmu), ale mají potíže s odpovědí na otázky nebo připomínky ostatních.

Je tedy zřejmé, že u osob s PAS se problémy v oblasti sociální interakce objevují jak ve fázi iniciace, tak reakce, ale také v udržení samotné interakce (ibid). Obtíže v pragmatickém užití řeči nalézáme u všech jedinců s poruchou autistického spektra, a to bez ohledu na to, jak dobře ovládají, či rozumí řeči (Jelínková, 2002; Beyer, Gammeltoft, 2006). Straussová a Knotková (2011) doplňují, že ačkoliv se často setkáváme s dítětem s bohatou slovní zásobou a nevídanými znalostmi, není schopno pomocí slov řešit všední situace. Dle Howlin (2005, in Vitásková, Kytnarová 2017) není zásadním problémem volba slov, které osoba používá, ale problémy spatřuje zejména ve způsobu jejich užívání. Howlin (2005, in Vitásková, Kytnarová 2017) dále uvádí, že kromě zmíněných problémů jako udržení reciprocitu během hovoru, iniciace konverzace, adekvátní odpovědi na otázku, se také setkáváme někdy až s nižší schopností nebo s úplnou neschopností naslouchat informacím, které vysílá druhý člověk a také s neadekvátními projevy v průběhu konverzace. Ať už se jedná o to, že osoba v rozhovoru ulpívá na tématu, které je pro danou osobu ve středu jejího zájmu, nebo přerušuje

komunikačního partnera v jeho výpovědi, či není schopná udržet vhodnou vzdálenost při rozhovoru. Tělesná blízkost může být tedy dalším pozorovaným problémem u osob s poruchou autistického spektra, při rozhovoru osoba s PAS může stát příliš blízko nebo příliš daleko komunikačního partnera (Bernier, Gerds, 2010).

U těchto osob se dále setkáváme s **nedostatkem empatie** a také se sníženou schopností až neschopností rozumět emocím druhých lidí a s obtížemi projevit své emoce. Často užívají neadekvátní gesta či jejich výraz ve tváři neodpovídá kontextu dané situace (Howlin, 2005; Jelínková, 2000). Někteří jedinci s poruchou autistického spektra se tak mohou smát v situacích, kdy to není vhodné například, když někdo někomu ubližuje (Bernier, Gerds, 2010). Kromě obtíží identifikovat různé významy dle výrazů tváře se setkáváme také se sníženou schopností až neschopností rozeznat významy na základě barvy hlasu, výšky či síly hlasu tedy prozódických faktorů řeči (Straussová, Knotková, 2011). Problém činí také volba vhodného způsobu komunikace dle sociálního prostředí (Howlin, 2005)

Záměrnost lidského chování je pro ně často nepochopitelná. Na základě těchto problémů se tak často stává, že jedinec situaci, ve které se nachází nechápe a není schopen ji předpovídat. Mnohdy jsou fascinováni maličkostmi a různými smyslovými podněty, problém jim činí rozeznat podstatné od bezvýznamného (Beyer, Gammeltoft, 2006). To je odborníky označováno jako nedostatek v **centrální koherenci**. Podle této teorie mají lidé s poruchou autistického spektra problémy s integrací informací, aby vytvořili koherentní globální obraz (Baron–Cohen, 2008). Právě nedostatky v centrální koherenci jsou základem obtíží v sociálních interakcích a komunikaci u těchto osob (Grandin, 2014).

Zufferey (2010) dále dodává, že pragmatické schopnosti jsou silně spjaty s ovládnutím pravidel zdvořilosti. Také na této úrovni mají osoby s poruchou autistického spektra četné obtíže, zejména proto, že nesprávně míchají různé úrovně zdvořilosti. Rovněž tyto osoby mnohdy nejsou schopny pochopit důsledky svého jednání, ale také příčiny jednání druhých lidí (Howlin, 2005; Straussová, Knotková, 2011).

Dle Thorové (2016) sociální interakce u osob s PAS může s rostoucím věkem podléhat změnám. Howlin (2005) zmiňuje, že problémy v této oblasti často přetrvávají a mají významný dopad na veškeré oblasti lidského života. U některých dětí s poruchou autistického spektra se setkáváme s nezájmem o kontakt s vrstevnickou skupinou. Obtíže v této oblasti jsou u dospělých osob však méně výrazné. Dospělé osoby se sociálnímu kontaktu nevyhýbají v takové míře, zpravidla je však pro tyto osoby stálým problémem pochopit pravidla sociální komunikace a pochopení příčin chování druhého člověka (ibid).

Podobně snahu o **sdílení pozornosti** často postrádáme u těchto osob, a to již ranném dětství (dítě nedonese ukázat obrázek, který nakreslilo, nesdílí své obavy, přání, pocity) (Jelínková, 2000; Howlin 2005). Zpoždění ve společné pozornosti je jedním z nejčasnějších příznaků u dětí s PAS (Bernier, Gerdts, 2010). U intaktních dětí se setkáváme se sdílenou pozorností asi okolo dvanácti měsíců, projevuje se například tím, že pomocí ukazováčku ukazují předměty, které jsou předmětem jejich zájmu. Sdílená pozornost tvoří významný podklad pro další vývoj představivosti a fantazie (Bernier, Gerdts, 2010; Beyer, Gammeltoft, 2006). Osoby s PAS mívají potíže s představivostí, ale také jim činí problémy pochopení toho, co cítí druzí lidé nebo na co myslí a dále pochopení plánů a přání druhých lidí (Jelínková, 2000). Peeters (1998) dodává, že co se týče pragmatických schopností, mnoho problémů, s nimiž se potýkají osoby s poruchou autistického spektra, může být také vysvětleno teorií mysli.

#### **4.1.1 Teorie mysli**

Teorie mysli souvisí s obtížemi jedinců s poruchou autistického spektra představit si, že v mysli druhého člověka se děje něco odlišného než u sebe samého, že v danou chvíli má jiná osoba jiné myšlenky, pocity, záměry, přání apod. Asi mezi třetím a čtvrtým rokem je dítě schopné pochopit to, že chování druhého člověka je ovlivněno tím, že daný jedinec má jiné myšlenky, znalosti a také potřeby. Osoby s PAS si obtížně představují svět očima druhého člověka. Činí jim problém představit a pochopit to, že druzí lidé mají jiné pocity a ideje, přání apod. a s těmito informacemi nedokáží naložit správným způsobem (Atwood, 2005; Patrick 2011; Peeters, 1998; Howlin, 2005; Straussová, Knotková, 2011). Mohou tak být zmatení z chování druhých lidí, protože se jim toto chování často zdá nepředvídatelné. A to právě proto, že nejsou schopni na základě výrazu ve tváři, gest a projevů rozpoznat záměry druhého člověka (Baron–Cohen, 2008). Častým problémem je pak neschopnost těchto osob uvědomit si, že nemístná připomínka by se mohla druhé osoby dotknout, ale také například to, že s užitím patřičné omluvy by mohl jedinec situaci uvést do pořádku a odčinit tak své chyby (Atwood, 2005). Patrick (2011); Howlin (2005) pak dále doplňují, že právě tyto obtíže mají závažný dopad na sociální vztahy.

## **4.2 Aspergerův syndrom a pragmatická jazyková rovina**

Jedná se o velmi heterogenní syndrom, jehož hlavní charakteristikou je to, že jedinci s tímto syndromem netrpí žádným druhem kognitivního nebo jazykového zpoždění (Thorová, 2016). Nicméně to neznamená, že jazyk těchto osob je zcela normální. Slovní zásoba dětí je

někdy popisována jako předčasně dospělá, zejména proto, že obsahuje spoustu slov, které děti zřídka používají. Osoby trpící Aspergerovým syndromem sdílejí s autistickými subjekty sociální a komunikační problémy, stejně jako omezené a stereotypní aktivity a zájmy (Zufferey, 2010). U osob s Aspergerovým syndromem se setkáváme s omezenými sociálními dovednostmi, s obtížemi při udržení rozhovoru a v neposlední řadě s velmi specifickou oblastí zvláštních zájmů týkajících se různých oblastí, předmětů, nebo jevů. (Attwood, 2005).

Mezi charakteristické obtíže, se kterými se setkáváme u osob s Aspergerovým syndromem, řadíme nedostatek reciprocity, neschopnost nebo nedostatek touhy komunikovat se svými vrstevníky, intenzivní zaujetí předmětem zvláštního zájmu, citlivostí na specifické zvuky, vůně, textury nebo dotyky, nesdílení radosti, zájmů nebo úspěchů s jinými lidmi. Charakteristické jsou také nezvyklé jazykové schopnosti, které zahrnují pokročilou slovní zásobu a syntaxi, ale zpožděné sociální dovednosti, neobvyklou prozódii a tendenci vyjadřovat se pedantským způsobem (Attwood, 2018). Také těmto osobám činí problémy udržení očního kontaktu, a to zejména při podstatných částech projevu například při zahájení a ukončení své promluvy. Osoby s Aspergerovým syndromem při rozhovoru často nereagují na změny výrazu ve tváři druhé osoby a oni sami emoce nevyjadřují v očekávané míře (Attwood, 2005).

I přesto, že je zde Aspergerův syndrom popsán, je nutné připomenout, že páté vydání DSM, publikované v roce 2013, již autismus nevyčleňuje na jednotlivé podtypy, mezi které se řadil také Aspergerův syndrom, ale tyto jednotlivé podtypy spadají do jediné diagnózy porucha autistického spektra (viz kapitola č. 1).

### **4.3 Diagnostika pragmatické jazykové roviny**

Standardizované testové materiály pro diagnostiku pragmatické jazykové roviny v českém prostředí postrádáme. V následující podkapitole budou zmíněny zejména dva hlavní materiály, které se staly inspirací pro tvorbu vlastního materiálu, popsaného v praktické části práce, a to zahraniční test pragmatického jazyka (TOPL–2) a nově vzniklý diagnostický materiál určený zejména logopedům s názvem „Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s PAS: potenciální bariéry pro logopedickou intervenci“, dále jsou zmíněny příklady diagnostických materiálů užívaných zejména v zahraničí.

#### **4.3.1 Test pragmatického jazyka TOPL–2 (Phelps–Terasaki, 2007)**

Test pragmatického jazyka TOPL–2 je standardizovaný nástroj pragmatického jazykového hodnocení, který komplexně posuzuje schopnost studentů efektivně využívat

pragmatický nebo sociální jazyk. Test je zaměřený na věkovou skupinu od šesti do osmnácti let. Součástí TOPL–2 jsou následující materiály: brožura záznamu zkoušející pro příslušný věkový rozsah (6–7 let nebo 8–18 let), obrázková kniha TOPL–2 (Test TOPL–2 je tvořen čtyřiceti třemi položkami a devatenácti pragmatickými hodnotami (PE)). Položky pragmatické evaluace poskytují zkoušejícím dodatečné kvalitativní informace o pragmatických jazykových dovednostech. TOPL–2 poskytuje informace v rámci šesti základních dílčích složek pragmatického jazyka: fyzické nastavení (fyzické dění) publikum, téma, účel, vizuální – gestikulární znaky, abstrakce a pragmatická evaluace. Předložený obrázek kombinovaný slovním stimulem vyvolává kontext pro to, aby student vytvořil odpověď na předložené dilema. Každá správná odpověď je hodnocena jedním bodem a nesprávná odpověď žádným bodem (Phelps-Terasaki, 2007).

#### **4.3.2 Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s PAS: potenciální bariéry pro logopedickou intervenci (Vitásková, Kytnarová, 2017)**

Tento materiál je zaměřen na posouzení pragmatické jazykové roviny. Pro diagnostické účely ho lze využít u dětí přibližně od pěti do osmnácti let, ale dále například u dětí se sníženým intelektem nebo vývojovou dysfázií apod. Důležitým kritériem je, aby bylo u testovaného zachováno porozumění instrukcím. Posouzení úrovně pragmatiky komunikace u testovaného probíhá na základě pozorování a testování. Cílem je tedy analyzovat obtíže v této sféře. Hodnocení je orientováno na tyto základní oblasti: problémové chování, zrakový kontakt, sensorická integrace, sociální interakce a schopnosti, motorická imitace, mimika. Podstatu tvoří ilustrovaný materiál, který tvoří deset dvojic černobílých ilustrací, z nichž se každá z dvojic zaměřuje na jinou oblast hodnocení. Jeden z obrázků vždy prezentuje žádoucí chování, a to vzhledem k popsání sociální situace, a druhý tedy zobrazuje chování nežádoucí a je tedy považován za nesprávný. Na každé stránce je vždy jedna dvojice obrázků a testovaný podle instrukce čtené examínátorem, z této dvojice vybírá obrázek, který je adekvátní pro zmiňovanou komunikační situaci a toto své rozhodnutí odůvodní. Na základě pozorování examínátor přidělí testovanému body (0–4), dle závažnosti problémů v této oblasti. V rámci testování získává testovaný za svou odpověď buď žádný bod (správná odpověď) nebo jeden bod (nesprávná odpověď). Čím větší počet bodů testovaný získá, tím jsou obtíže v této oblasti výraznější. Examínátor zapisuje všechny výsledky do záznamového archu, který je součástí toho testového materiálu (Vitásková, Kytnarová, 2017).



### 4.3.3 Příklady diagnostických materiálů užívaných v zahraničí

Mezi další materiály, užívané v zahraničí, které slouží k diagnostice pragmatické jazykové roviny, patří například následující ratingové škály a testové materiály (Proedinc, 2016; Wilkinson, 2015; Pearson Clinical, 2013; Westby, 2014)

- **Children's Communication Checklist–2 (CCC–2) (Bishop, 2006).** V rámci CCC–2 se hodnotí řeč, syntaxe, sémantika a také několik aspektů pragmatiky. Dostupnost normovaných dat umožňuje diferenciaci dětí se specifickým jazykovým postižením (s deficitem v syntaxi / sémantice /pragmatice) nebo s autismem. CCC–2 je možné využít u dětí od čtyř do šestnácti let (Westby, 2014).
- **Clinical Evaluation of Language Fundamentals–5 (CELF–5) (Wiig, Semel, Secord, 2013).** Jedná se o flexibilní systém individuálně administrovaných testů, které pomáhají přesně diagnostikovat poruchu jazyka u dětí a dospívajících ve věku od pěti let do dvaceti jedna let. S využitím strukturovaných úkolů CELF–5, které testují limity jazykových schopností studenta a úkolů založených na pozorování a interakci, mohou kliničtí pracovníci identifikovat silné a slabé stránky studenta. Hodnocení pragmatických schopností nalezneme v dílčích testech, které jsou součástí CELF–5 např. **Pragmatics Profile** (Pearson Clinical, 2013).
- **Comprehensive Assessment of Spoken Language–2 (CASL–2) (Carrow– Woolfolk, 2016).** CASL–2 je individuálně administrovaná testová baterie určená pro děti a adolescenty od tří do dvaceti jedna let. CASL–2 baterie je tvořena patnácti testy měřících schopnost jazykového zpracování (porozumění a vyjadřování) ve čtyřech kategoriích: lexikálně-sémantické, syntaktické, supralingvistické a pragmatické (Pearson Clinical, 2017).
- **The Pragmatic Language Skills Inventory (Gilliam, Miller, 2006)**
- **The Social Emotional Evaluation (SEE) (Wiig, 2008)**
- **Social Language Development Test–Elementary: Normative Update (SLDT–E: NU) (Bowers, Huisinigh, LoGiudice, 2015)**

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Jak již bylo zmíněno v přechozí kapitole, pragmatické jazykové schopnosti zahrnují schopnost vhodně užívat jazyk (např. někoho přesvědčit, požádat o něco, informovat, odmítnout něco), změnit jazyk (např. při mluvení s různým publikem, mluvit jinak v různých situacích apod.), dále také zahrnují schopnost měnit téma během rozhovoru, používat adekvátní výrazy obličej, udržovat oční kontakt, udržovat vhodnou vzdálenost mezi komunikujícími osobami v průběhu rozhovoru. S obtížemi v této oblasti se setkáváme u osob s Aspergerovým syndromem, které se staly cílovou skupinou pro vytvořený materiál. V České republice neexistuje standardizovaný materiál, který by sloužil k diagnostice pragmatických jazykových schopností. Výčet materiálů, které mohou odborníci využít v praxi, je uveden v kapitole č.4. Právě tato skutečnost autorku inspirovala k vytvoření materiálu, který by byl v praxi využitelný při diagnostice a terapii pragmatických schopností.

Praktická část diplomové práce se zabývá tvorbou materiálu pro rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny a ověření vytvořeného materiálu na vzorku respondentů. Praktická část je rozdělena na tři hlavní části. V první části je popsán cíl práce a dílčí kroky k jeho dosažení a také metody, které byly použity. Dále je zde charakterizován výzkumný vzorek a organizace šetření. V druhé části jsou tyto jednotlivé kroky podrobněji popsány. Je objasněn postup při tvorbě materiálu a průběh testování, následně jsou zde popsány výsledky a analyzovány nejproblematičtější položky testu u obou skupin respondentů. V této části praktické části diplomové práce je také věnována pozornost oblasti pragmatické evaluace a jsou zde analyzovány jednotlivé položky a odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem a také porovnány výsledky obou cílových skupin. V závěrečné čtvrté části je diskuze, kde jsou zodpovězeny výzkumné otázky, shrnuty výsledky a popsány limity této práce.

## 6. CÍL A METODOLOGIE PRÁCE

Hlavním cílem práce bylo vytvořit materiál zaměřený na rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny a zjistit, zda je možné rozdělit zkoumané osoby s Aspergerovým syndromem dle nového dělení diagnóz v rámci Beta verze MKN–11. Šetření má rysy kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Byly stanoveny následující výzkumné otázky

- **Do kterých kategorií Beta verze MKN–11 bude možné rozdělit respondenty s Aspergerovým syndromem dle vytvořeného materiálu?**
- **Které položky budou pro respondenty s Aspergerovým syndromem nejproblematičtější?**
- **O kolik procent bude skupina intaktních respondentů úspěšnější v řešení testového materiálu než skupina respondentů s Aspergerovým syndromem?**

Dílčí kroky k dosažení cíle:

- analýza testu TOPL–2 a diagnostického materiálu „Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s PAS: potenciální bariéry pro logopedickou intervenci“,
- návrh vlastního testu,
- testování a ověřování,
- analýza výsledků.

### 6.1 Analýza testu TOPL–2 a dalších testových materiálů

Hlavní metodou této části byla analýza standardizovaného testu pragmatického jazyka TOPL–2, který se stal inspirací pro vytvořený materiál a dalších materiálů jako například „Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s PAS: potenciální bariéry pro logopedickou intervenci“ (viz kapitola č. 4 v teoretické části práce). Cílem bylo analyzovat zmíněné materiály a následně navrhnout materiál, který bude využitelný pro české prostředí.

## 6.2 Návrh vlastního testu

Cílem druhé části bylo navrhnout a vytvořit materiál pro rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny, který by se dal efektivně využít v praxi při diagnostice a terapii pragmatické jazykové roviny. V této části byla využita metoda dedukce a syntézy.

## 6.3 Testování a ověřování

Třetím krokem k dosažení cíle práce bylo ověření testového materiálu na vzorku respondentů z dvou cílových skupin (kontrolní skupina  $n=10$  a skupina respondentů s Aspergerovým syndromem  $n=10$ ). Byla využita metoda testování.

### 6.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 20 respondentů. Deset intaktních respondentů a deset respondentů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem ve věku jedenáct až patnáct let. Tento počet respondentů jsme zvolili na základě časové náročnosti testování, ale také z důvodu toho, že se nepodařilo získat více respondentů s Aspergerovým syndromem v daném věkovém rozmezí. Respondenti s Aspergerovým syndromem byli vybráni na základě spolupráce se Speciálně pedagogickým centrem pro děti, žáky a studenty s poruchou autistického spektra při ZŠ Kapitána Vajdy v Ostravě. Šetření autorka prováděla v Moravskoslezském kraji a určila věk cílové skupiny od deseti do patnácti let. Bylo nutné, aby respondenti byli přibližně stejně staří, a právě tomuto věkovému rozmezí neodpovídala v databázi žádná dívka s Aspergerovým syndromem v Moravskoslezském kraji, a proto byla cílová skupina respondentů s Aspergerovým syndromem tvořena pouze chlapci. Osoby s Aspergerovým syndromem tvořily cílovou skupinu pro vytvořený materiál z toho důvodu, že právě tyto osoby mají v oblasti pragmatiky komunikace obtíže (viz kapitola č. 4). Tři z deseti respondentů s Aspergerovým syndromem měli diagnostikovanou lehkou mentální retardaci i přesto, že se v literatuře uvádí, že osoby s Aspergerovým syndromem mají intelekt v pásmu normy, nebo i vyšší. I tito respondenti byli do šetření zařazeni. Průměrný věk skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem činil 12,5.

Dále autorka oslovila ze svého okolí deset intaktních respondentů ve věku jedenáct až patnáct let, kteří tvořili kontrolní skupinu. Průměrný věk respondentů intaktní skupiny činil 12,7 let.

**Tabulka č. 1** Věk respondentů v době testování

<b>Intaktní respondenti</b>	<b>Věk respondenta</b>	<b>Respondenti s AS</b>	<b>Věk respondenta</b>
1. Eliška F.	11 let	1. Matyáš W.	11 let
2. Karolína S	11 let	2. Hanuš K.	11 let
3. Zuzana P.	11 let	3. Vojtěch Š.	12 let
4. Sofie K.	12 let	4. Petr G.	12 let
5. Melánie G.	12 let	5. Vít P.	12 let
6. Eliška K.	13 let	6. David Č.	12 let
7. Aneta M.	13 let	7. Daniel S.	13 let
8. Ondřej P.	14 let	8. Lukáš G.	13 let
9. Michaela G.	15 let	9. Honza K	14 let
10. Agáta M.	15 let	10. Michal M.	15 let

### 6.3.2 Organizace šetření

Ověření materiálu na zmíněném vzorku respondentů předcházelo jeho navržení a výběr jednotlivých fotografií. Po navržení testového materiálu bylo nutné sehnat aktéry pro nafocení vybraných fotografií. Autorka oslovila své kamarády, rodinné příslušníky a také děvčata z tanečního oddílu Michelle Karviné, které požádala o pomoc při nafocení fotografií. Zákonní zástupci těchto osob, ale také samotní aktéři před samotným focením souhlasili se zveřejňováním těchto fotografií (viz Souhlas s pořizováním a zveřejňováním fotografií příloha č. 2). Dvanáct fotografií se podařilo nafotit během dvou dnů v měsíci říjnu 2017. Předvýzkum, který byl realizován na třech respondentech, probíhal jeden den na konci měsíce října. Nafocení nevyhovujících fotografií, zpracování všech fotografií a následná tvorba materiálu byla realizována v prvním týdnu měsíce listopadu 2017. Ověřování tohoto materiálu na vzorku intaktních respondentů probíhalo ve druhém týdnu měsíce listopadu 2017. A od poloviny listopadu do poloviny prosince 2017 probíhalo ověřování testového materiálu na respondentech s Aspergerovým syndromem.

Samotnému šetření předcházelo kontaktování a informování speciálních pedagogů a v některých případech třídních učitelů konkrétních tříd základních škol, kde respondenti docházejí. Speciální pedagogové a třídní učitelé byli kontaktováni e-mailem, nebo telefonicky. Následně byli telefonicky kontaktováni i zákonní zástupci všech respondentů. Zákonným zástupcům byli podány informace o cíli šetření a průběhu samotného ověření. Před samotným ověřením materiálu bylo nutné získat informovaný souhlas k ověření materiálu

(viz příloha č. 1), který zabezpečoval anonymitu šetření. Speciální pedagogové a třídní učitelé na školách s autorkou velmi ochotně spolupracovali, ani u zákonných zástupců se nenesetkala s žádnými problémy. Se všemi respondenty bylo šetření uskutečněno individuálně v prostorách školy, kam tito respondenti docházejí. Speciální pedagogové a v některých případech třídní učitelé zajistili prostor na škole, kde šetření mohlo probíhat bez rušivých elementů a bez účasti jiných osob. Ve třech případech chtěli být zákonní zástupci při šetření přítomni. Termín šetření byl určen na základě domluvy se zákonnými zástupci dětí a se speciálními pedagogy, tak aby nenarušoval průběh vyučování dětí. Průměrná doba šetření byla cca 45 minut. Na začátku každého šetření byl každý respondent seznámen s tím, jak bude šetření probíhat. Následně byl respondentovi přečten pokyn a současně prezentována patřičná fotografie k dané položce. Po přečtení podnětu k dané fotografii bylo testovanému poskytnuto dostatek času na přemýšlení. V případě, že respondent do 20 sekund na podnět neodpověděl, byl tázán, zda je nutné podnět přečíst znovu. V mnoha případech i přesto, že byl podnět přečten znovu, respondent odpověděl „nevím“.

Při samotném šetření autorka odpovědi respondentů zaznamenávala do záznamového archu. Ve třech případech, kdy byli při šetření přítomni zákonní zástupci respondentů, autorka odpovědi do záznamového archu nezapisovala, ale po souhlasu zákonných zástupců toto šetření nahrávala, a to zejména z důvodu kratšího času samotného testování. Nahrávky autorka dále použila k pozdějšímu přepisu daného záznamu do archu a poté byly všechny nahrávky smazány.

## **6.4 Analýza výsledků**

V této části byla využita metoda komparace výsledků dvou cílových skupin, následně metoda analýzy položek, které činily respondentům z obou skupin největší obtíže a také analýza položek pragmatické evaluace.

## 7. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

V následující kapitole je popsána tvorba testového materiálu zaměřeného na rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny. Dále jsou zde rozebrány výsledky kontrolní skupiny intaktních respondentů a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem, včetně analýzy nejproblematictějších položek a položek pragmatické evaluace. Následně jsou porovnány výsledky obou skupin. Na závěr této kapitoly jsou zodpovězeny výzkumné otázky.

### 7.1 Tvorba vlastního testu

Na základě analýzy testu pragmatického jazyka TOPL–2 a dále diagnostického materiálu „Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s PAS: potenciální bariéry pro logopedickou intervenci“ (viz kapitola č. 4), autorka vybrala dvanáct obrázků, které jsou nejvíce využitelné a pochopitelné pro české prostředí. Kritériem bylo vybrat obrázky tak, aby se zaměřovaly na různé oblasti pragmatické roviny (prostředí, vizuální–gestikulární znaky, abstrakce, publikum, téma, účel a pragmatická evaluace). Test pragmatického jazyka TOPL–2 obsahuje obrázky kreslené. Autorčinným cílem bylo vytvořit testový materiál, který bude obsahovat reálné fotografie, které jsou zřetelnější a více vystihují skutečné prostředí a nebudou obsahovat žádný text, ani popisek. Ten by mohl působit na testovaného rušivým dojmem. Autorka do testového materiálu vybrala také dvě položky obsahující pouze slovní podnět, ke kterému není předkládána žádná fotografie. Tyto dvě položky testového materiálu se zaměřují na oblast abstrakce. Jedná se o položky č. 3 „Učitel na matematiku“ a č. 9 „Hádka“.

Dále byl realizován předvýzkum, kdy byl nafocení materiál ověřen u třech intaktních respondentů ve věku dvanácti, třinácti a čtrnácti let. Z tohoto ověření vyplynulo, že tři z dvanácti fotografií bude nutné vyfotit ještě jednou. Jednalo se o fotografii č. 4 „Filmové představení“. Na této fotografii se nepodařilo na poprvé dosáhnout požadovaného výrazu ve tváři u obou aktérů. Dále se jednalo o fotografii č. 10 „Rozhovor s učitelem“. Tato fotografie byla znovu focena z důvodu rušivého pozadí. Fotografii č. 13 „Hra s létajícím talířem“ bylo nutné znovu nafotit, protože tvář dívky na obrázku byla nezřetelná a nebylo z ní možné vyčíst její náladu.

Poté byl vytvořen záznamový arch (záznamový arch je přiložen zvlášť k diplomové práci), do kterého examinátor zapisuje osobní údaje o testované osobě. Součástí záznamového archu je tabulka pro záznam odpovědí testovaného. V tabulce jsou uvedeny jednotlivé podněty ke každé fotografii a pokyny pro správnou odpověď do zmíněné tabulky.

**Obrázek č. 1** Ukázka části tabulky pro podnět k fotografií č. 2 „Čekání na Nikol“

<b>2.</b>	<p><b>Obrázková kniha 2</b></p> <p><b>„Čekání na Nikol“</b></p> <p>Daniel měl vyzvednout svou sestru Nikol ve dvě hodiny. Čekal na ní velmi dlouho. Nikol přišla moc pozdě. Když konečně dorazila Daniel řekl: „Díky moc, že jsi přišla včas.“ Co tím Daniel opravdu myslel, když to řekl?</p> <p><b>Pragmatická evaluace:</b> Proč to takto řekl?</p>	<p><b>Odpověď musí:</b></p> <p>1) obsahovat, že se Daniel vyjádřil sarkastickým způsobem a musí být zřejmé, že tak dal najevo svůj hněv, který byl způsoben zpožděním Nikol.</p> <p><b>PE:</b> Testovaný je schopen vyjádřit, že Daniel použil humor nebo sarkasmus (ironii), aby upozornil na skutečnost, že Nikol přišla pozdě.</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p style="font-size: small;">Pokud je <b>PE</b> správně</p> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div>
-----------	--	---	---

Dvanáct fotografií a dvě textové položky tvoří obrázkovou knihu. Osm fotografií je pak dále doplněno o položku pragmatické evaluace. Položky pragmatické evaluace poskytují zkoušejícímu dodatečné kvalitativní informace o pragmatických jazykových dovednostech. Při testování je každá fotografie doplněna slovním podnětem. Podnět ke každé fotografii čte zkoušející testovanému. V případě, že testovaný na podnět nereaguje, zkoušející může podnět zopakovat. Testový materiál tvoří následující položky:

1. „Restaurace“
2. „Čekání na Nikol“
3. „Učitel na matematiku“
4. „Filmové představení“
5. „Karetní hra“
6. „Strašidelný film“
7. „Knihovna“
8. „Procházka“
9. „Hádka“
10. „Rozhovor s učitelem“
11. „Přerušeni“
12. „Kamarádky“
13. „Hra s létajícím talířem“
14. „Tajemství“



**Obrázek č. 2** Ukázka fotografie k položce č. 2 „Čekání na Nikol“. (Obrázková kniha je přiložena zvlášť k diplomové práci.)



Pokud je odpověď na podnět k fotografii správná, je položka hodnocena jedním bodem, pokud je odpověď nesprávná, není přidělen žádný bod. **Celkem je tedy možné získat 14 bodů.** Za zmíněných osm položek pragmatické evaluace se body do celkového počtu bodů nepřidělují. Získané body za tyto položky hodnotíme pouze kvalitativně. Pragmatickou evaluaci hodnotíme u položek číslo 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 14. V případě správné odpovědi zkoušející pouze zaškrtně políčko pragmatické evaluace ve sloupci pro skóre.

## 7.2 Výsledky testování

Jak již bylo zmíněno, v tomto testovém materiálu bylo možné získat celkem 14 bodů. Jako norma byla určena hranice 11 bodů a výše (tedy hranice 72 – 100 %). Norma byla určena dle výsledků první kontrolní skupiny intaktních osob, kde skóre 11 bodů bylo nejnižším dosaženým výsledkem v testovém materiálu.

**Tabulka č. 2** Hodnotící tabulka

Počet bodů	Procentuální úspěšnost
14 bodů	100 %
13 bodů	92 %
12 bodů	85 %
11 bodů	78 %
10 bodů	71 %
9 bodů	64 %
8 bodů	57 %
7 bodů	50 %
6 bodů	42 %
5 bodů	35 %
4 bodů	28 %
3 bodů	21 %
2 bodů	14 %
1 bodů	7 %
0 bodů	0 %

Byla vytvořena následující bodová stupnice procentuální úspěšnosti na základě, které se autorka pokusila stanovit míru poruchy pragmatického jazyka.

**Tabulka č. 3** Tabulka pro posouzení míry poruchy pragmatického jazyka

Procentuální úspěšnost	Počet bodů	Míra poruchy pragmatického jazyka
100 – 72 %	14, 13, 12, 11	bez poruchy pragmatického jazyka
71 – 51 %	10, 9, 8	lehká porucha pragmatického jazyka
50 – 30 %	7, 6, 5	středně těžká porucha pragmatického jazyka
29 – 0 %	4, 3, 2, 1, 0	těžká porucha pragmatického jazyka

Zmíněná norma 11 bodů se stala hranicí pro první kategorii „bez poruchy pragmatického jazyka“ (procentuální úspěšnost 100–72 %). Této kategorii tedy odpovídalo skóre v testu jedenáct až čtrnáct bodů. Rozmezí 0 až 10 bodů autorka dále rozdělila na tři

kategorie: lehká, středně těžká a těžká porucha pragmatického jazyka. Pro skóre v rozmezí osmi až desíti bodů (procentuální úspěšnost 71–51%) autorka vymezila kategorii „lehká porucha pragmatického jazyka“. Výsledné skóre v testu, které bylo pět až sedm bodů, odpovídalo procentuální úspěšnosti 50–30% a pro toto rozmezí autorka stanovila kategorii „středně těžká porucha pragmatického jazyka“. A pro skóre nula až čtyři body (procentuální úspěšnost 29–0%) autorka definovala kategorii těžká porucha pragmatického jazyka.

**Tabulka č. 4** Výsledné skóre všech respondentů

<b>Intaktní respondenti</b>		<b>Respondenti s Aspergerovým syndromem</b>	
Jméno respondenta	Skóre	Jméno respondenta	Skóre
1) Eliška K.	14	1) Matyáš W.	14
2) Michaela G.	14	2) Vít P.	12
3) Ondřej P.	13	3) Hanuš K.	11
4) Agáta M.	13	4) Michal M.	11
5) Sofie K.	13	5) Vojtěch Š.	10
6) Aneta M.	13	6) David Č.	9
7) Eliška F.	12	7) Daniel S.	9
8) Zuzana P.	12	8) Honza K.	9
9) Melánie G.	11	9) Lukáš G.	8
10) Karolína S.	11	10) Petr G.	5

V první skupině intaktních respondentů dosáhli dva respondenti Michaela G. a Eliška K. plného počtu bodů (100% úspěšnost). Třináct bodů získali čtyři respondenti Ondřej P., Sofie K., Aneta M. a Agáta M. (92% úspěšnost). Dvanácti bodů dosáhli dva respondenti Eliška F. a Zuzana P. (85% úspěšnost) a další dva respondenti Karolína S. a Melánie G. dosáhli jedenácti bodů (78% úspěšnost).

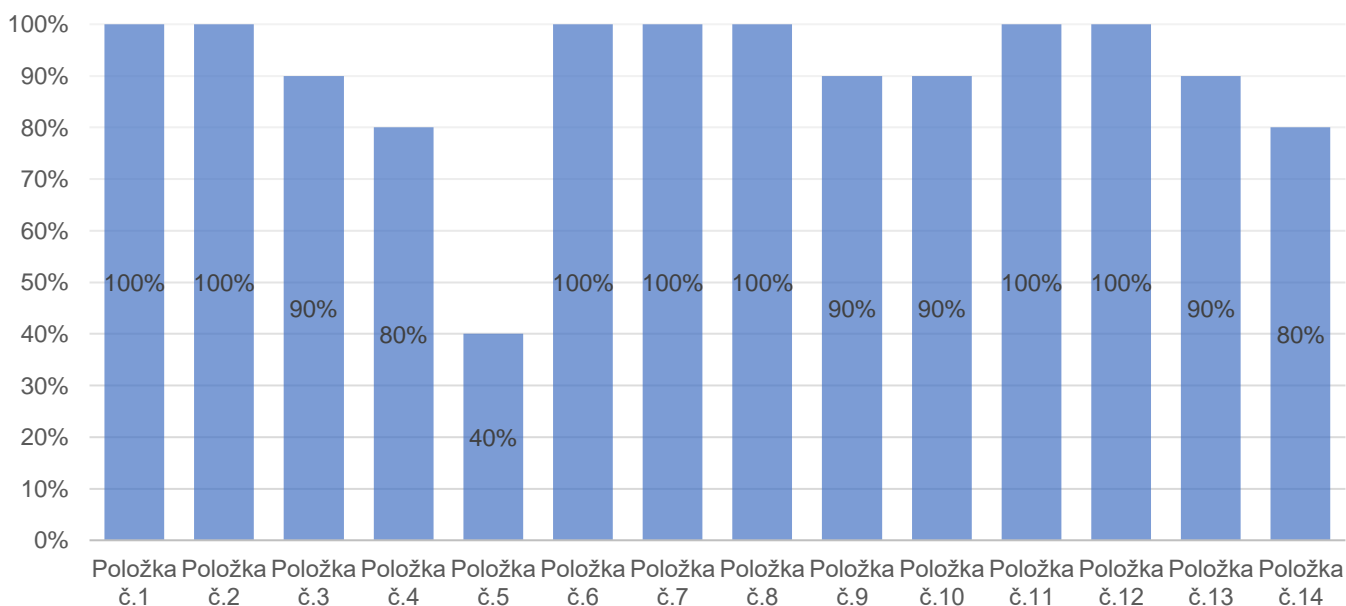
V druhé skupině respondentů s Aspergerovým syndromem plného počtu bodů (100% úspěšnost) dosáhl pouze jeden respondent Matyáš W. Další respondent Vít P. dosáhl dvanácti bodů (85% úspěšnost) a dva respondenti Hanuš K. a Michal M. dosáhli jedenácti bodů (78% úspěšnost). Všichni tito respondenti dosáhli určené normy (75–100%). Zbývajících šest respondentů normy nedosáhlo. Jednalo se o respondenta Vojtěcha Š., který dosáhl desíti bodů (71% úspěšnost), dále o respondenty Daniela S. Davida Č. a Honzu K., kteří dosáhli devíti bodů

(64% úspěšnost) a respondenta Lukáše G., který dosáhl osmi bodů (57% úspěšnost) a Petra G. s pěti body (35% úspěšnost). Lukáš G., Petr G. a Michal M. jsou již zmiňovaní respondenti s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem a lehkou mentální retardací. Normy se podařilo dosáhnout pouze jednomu z těchto tří respondentů a to Michalu M.

## 7.2.1 Výsledky intaktních respondentů

Desetičlenná skupina intaktních respondentů získala celkem 126 bodů ze 140 možných. Procentuální úspěšnost této skupiny činila 89,4 %. Ze všech čtrnácti položek této skupině činila největší potíže položka č. 5 s názvem „Karetní hra“. Úspěšnost páté položky v této skupině byla 40 % viz následující graf č. 1.

**Graf č. 1** Výsledky jednotlivých položek u intaktní skupiny



### 7.2.1.1 Analýza nejproblematictější položky č. 5 „Karetní hra“ u skupiny intaktních respondentů

#### Položka č. 5 „Karetní hra“

Z grafu je patrné, že tato položka byla pro intaktní skupinu nejsložitější. Podnět k odpovědi pro tuto položku zní: „*Děvčata chtěla, aby s nimi hrál Lád'a karty, protože potřebovaly jednoho hráče. Dvakrát ho požádaly, aby se k nim přidal. Řekl, že ne, protože si chtěl číst knihu. Tereza přemýšlela, jak ho přesvědčit. Co Tereza řekla, aby ho přesvědčila hrát?*“ Správná odpověď musela zahrnovat to, že Tereza chce Lád'u přemluvit do hry, vyjednat způsob, aby s nimi Lád'a hrál a také musí obsahovat to, že Tereza bere na vědomí jeho zapálení

do čtení knihy. Jako správné odpovědi, hodnoceny jedním bodem, byly uznány následující odpovědi zobrazené v tabulce č. 5 a nesprávné odpovědi zobrazené v tabulce č. 6.

**Tabulka č. 5** Správné odpovědi intaktní skupiny u položky č. 5

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
1) Eliška F	„Zahraj si s námi alespoň jednu hru a potom to dočteš později.“
2) Michaela G	„Prvně si s námi na chvílku zahraj a pak si můžeš číst. Stačí nám půl hodinky.“
3) Eliška K.:	„Pojď si prosím jednu hru zahrát potom, až dohrajeme, můžeš si to dočíst. My už tě potom nebudeme otravovat.“
4) Aneta M.	„Zahraj si prosím jen jednu hru, pak si můžeš číst, jak dlouho chceš.“

Z odpovědí čtyř respondentů, kteří odpověděli na tuto položku správně, je patrné, že se respondenti snažili skloubit hraní hry i čtení knihy a vyhovět tak oběma stranám, jak chlapci Lád'ovi, který si chtěl číst knihu, tak třem děvčatům, která chtěla, aby s nimi Lád'a hrál.

**Tabulka č. 6** Nesprávné odpovědi intaktní skupiny u položky č. 5

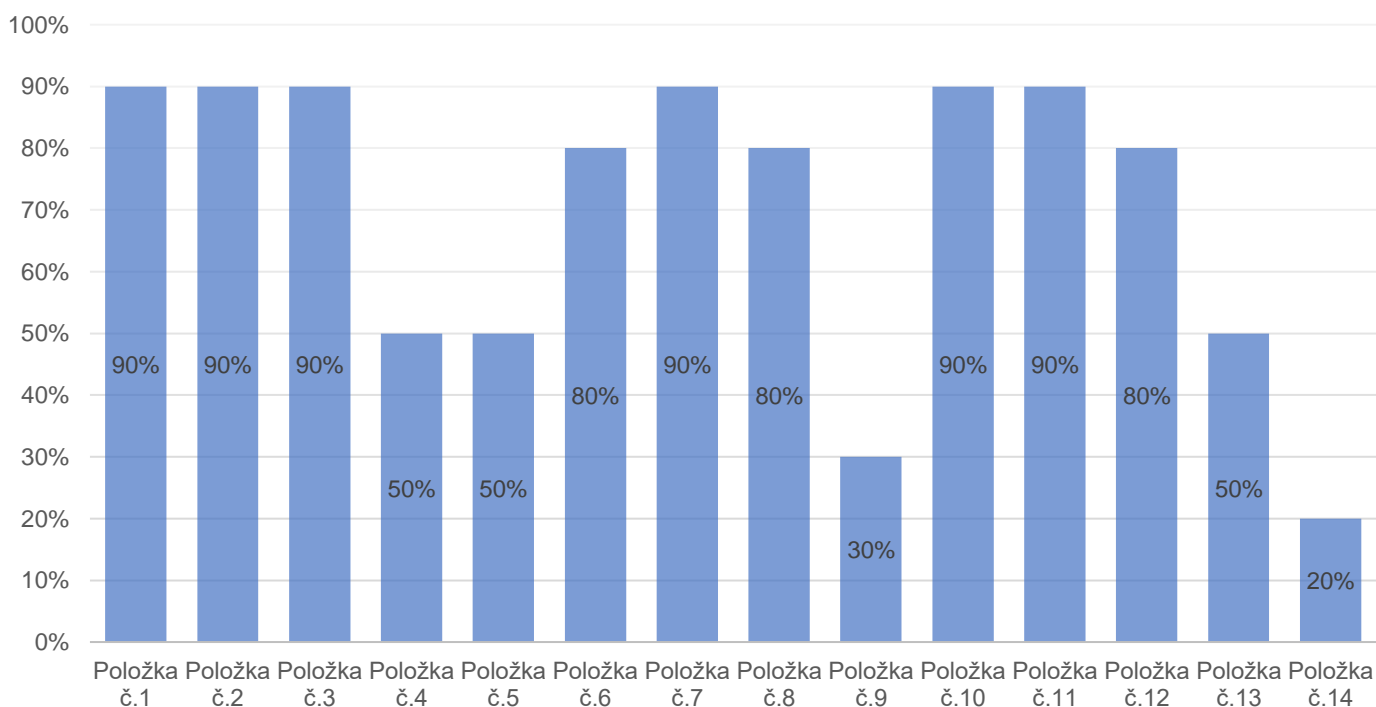
<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
1) Zuzana P	„Řekla, že za vítězství mu půjčí domů 2. díl knihy, které čte.“
2) Melánie G.	„Pojď si s námi zahrát a řeknu ti tajemství, které jsi chtěl vědět dávno a já ti ho tehdy neřekla.“
3) Sofie K.	„Tereza řekla, že by ho při hře nechaly vyhrát.“
4) Agáta M.	„Něco ti dáme za odměnu.“
5) Karolína S	„Pojď si s námi zahrát a my ti pak pomůžeme s nějakou prací nebo něčím, co potřebuješ.“
6) Ondřej P.	„Hej, pojď si s námi zahrát, já ti řeknu obsah té knihy a nemusíš ji ani číst.“

Naopak odpovědi respondentů, jejichž odpověď byla hodnocena jako nesprávná, neobsahovaly zmínky o tom, že by děvčata brala v úvahu to, že chlapec na obrázku si chce číst. V odpovědích se snažili respondenti vymyslet důvod, jak ho přimět, aby se ke čtení knihy už nevrátil, nebo chlapce přesvědčit k zapojení do hry nějakým druhem odměny (peníze, pomoc, tajemství). Tyto odpovědi tak nekorespondovaly s kritériem pro správnou odpověď a nemohly být hodnoceny jako správné.

## 7.2.2 Výsledky skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

Skupina respondentů s Aspergerovým syndromem celkem získala 98 ze 140 možných bodů. Procentuální úspěšnost činila 69,6 %. Ze všech čtrnácti položek byly pro tyto respondenty nejvíce obtížné položky č. 4 „Filmové představení“, č. 5 „Karetní hra“, č. 9 „Hádka“, č. 13 „Hra s létajícím talířem“ a č. 14 „Tajemství“. Procentuální úspěšnost jednotlivých položek je zaznamenána v následujícím grafu č. 2.

**Graf č. 2** Výsledky jednotlivých položek skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem



### 7.2.2.2 Analýza nejproblematictějších položek u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

#### Položka č. 4 „Filmové představení“

Podnět pro tuto položku zní: „David požádal matku, aby ho vzala do kina na film. Jeho matka řekla: „Podívej se, kolik mám práce, nemám čas uklízet a vzít tě do kina na film.“ David se snažil přemýšlet, jak to vyřešit, aby obě strany (on i matka) byly spokojené. Co by mohl matce říct?“ Správná odpověď musela odrážet náladu matky a její potřebu pomoci s úklidem a obsahovat zdvořilé přesvědčení – vyjednání způsobu, jak se dostat do kina na film.

Tabulka č. 7 Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 4

Jméno respondenta	Odpověď
1) Vít P.	„Nabídl by jí pomoc a tím by to stihli dříve a měla by čas ho vzít, a hlavně by nebyla tak unavená z práce.“
2) Hanuš K.	„Mohl by jí nabídnout pomoc a tím jí dát více času, aby ho vzala do toho kina.“
3) David Č.	„Pomůžu ti uklidit a pak bys měla čas a mohli bychom do toho kina.“
4) Matyáš W.	„Mami, pojď já ti pomůžu s tím úklidem a pak bys mě mohla vzít do kina na film, protože bys měla více času.“
5) Lukáš G.	„Pomůžu ti s tím úklidem, můžeme si práci rozdělit. Bude více času na kino.“

50 % respondentů dokázalo na tuto položku správně odpovědět. Ve všech pěti odpovědích se objevuje, jak nabídka pomoci, tak zdůraznění toho, že by zbylo více času na kino. Mezi respondenty, kteří odpověděli správně, se také řadí jeden chlapec s diagnostikovaným LMR Lukáš G.

Tabulka č. 8 Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 4

Jméno respondenta	Odpověď
1) Daniel S.	„Uděláš to potom.“
2) Vojtěch Š.	„Můžeš to uklidit potom!“

<b>3) Honza K.</b>	<i>„Že do kina dneska nepojede.“</i>
<b>4) Petr G.</b>	<i>„Uděláš to potom.“</i>
<b>5) Michal M.</b>	<i>„Najít si nějaký čas, až bude mít volno a až pak jí poprosit, aby šla do kina.“</i>

Zbýlých 50 % respondentů odpovědělo na tuto položku špatně a nezískali žádný bod. Tři respondenti z této skupiny měli odpovědi na tuto položku téměř shodné. Jejich odpovědi poukazovaly zejména na to, že matka svou práci může udělat potom, nebrali zde tedy v potaz to, že matka má hodně práce a potřebuje s prací pomoci. V odpovědích respondentů Honzy K. a Michala M. také nabyla nabídnuta pomoc matce. Proto všechny tyto odpovědi nebyly hodnoceny jako správné.

#### **Položka č. 5 „Karetní hra“**

Podnět k této položce a informace, které má obsahovat odpověď, jsou rozebrány již v podkapitole (7.2.1.1 Analýza nejproblematičtější položky č. 5 „Karetní hra“ u skupiny intaktních respondentů). Tato položka patřila k nejproblematičtějším položkám pro skupinu intaktních respondentů i pro skupinu respondentů s Aspergerovým syndromem.

**Tabulka č. 9** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 5

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
<b>1) Vojtěch Š.</b>	<i>„Může hrát jen každou druhou hru, nebude muset míchat karty. Mezitím může číst. A pak si s nimi zahraje. Nebo bude hrát třeba 3 hry a pak už mu dají pokoj.“</i>
<b>2) Vít P.</b>	<i>„Pojď si s námi zahrát 3 hry, tu knížku si můžeš přece přečíst později.“</i>
<b>3) Hanuš K.</b>	<i>„Knižku si přece můžeš dočíst později, stačí si s námi zahrát jen jednu nebo dvě hry.“</i>
<b>4) David Č.</b>	<i>„Pojď si teď hrát na půl hodiny, knížku dočteš potom nebo si jí můžeš přečíst kdykoliv jindy.“</i>



5) <b>Matyáš W.</b>	„ <i>Pojď si s námi na chvílku zahrát, bude to jen chvílinka. Potom si zase můžeš číst, nebudeme tě rušit.</i> “
---------------------	--

Opět se v této položce podařilo získat jeden bod celkem padesáti procentům respondentům s Aspergerovým syndromem. Úspěšnost této položky je tedy o 10 % více než u skupiny intaktních respondentů. Na tuto položku nedokázal odpovědět správně žádný z respondentů, který měl diagnostikovanou LMR. Opět všechny odpovědi, které byly u této skupiny hodnoceny jako správné, obsahovaly skloubení karetní hry a čtení knihy, tedy vyhovění oběma stranám, jak dívkám, které chtěly hrát karty, tak Lád'ovi, který chtěl číst knihu.

**Tabulka č. 10** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 5

Jméno	Odpověď
1) <b>Daniel S.</b>	„ <i>Řekl bych, že v té knize jsou bubáci a pokud věří v nadpřirozeno, tak jí nebude číst.</i> “
2) <b>Honza K.</b>	„ <i>Řekne, že ta knížka je blbost, ať ji nečte.</i> “
3) <b>Lukáš G.</b>	„ <i>Nevím, ale možná peníze by mohly zabrat.</i> “
4) <b>Petr G.</b>	„ <i>Říct prosím a možná to zabere.</i> “
5) <b>Michal M.</b>	„ <i>Bude to zábava.</i> “

Zbývajících 50 % respondentů na tuto položku neodpovědělo správně. Také zde, stejně jako u odpovědí intaktních respondentů, kteří odpověděli nesprávně na tuto položku, se setkáváme v odpovědi s nabídkou nějaké odměny za případné hraní a také s odrazením Ládi od hry. Žádná z těchto odpovědí neobsahuje jisté pochopení, zapálení Ládi do čtení, proto tyto položky byly hodnoceny jako nesprávné.

### **Položka č. 9 „Hádka“**

U tohoto úkolu examinátor nepředkládá fotografii testovanému, pouze čte následující podnět: „*Dva tví přátelé se pohádali a už dlouho spolu nemluví. Chceš, aby byli znovu přátelé. Promluvíš si s každým z nich. Jaké tři věci každému z nich řekneš, které by je mohly znovu spřátelit. Pamatuj si, že to musí být tři věci, které je mají přesvědčit, aby se udobřili a byli znovu přátelé.*“ Tento text je také součástí obrázkové knihy. V odpovědi testovaného musí zaznít tři samostatné, přiměřené a přesvědčivé argumenty.

**Tabulka č. 11** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 9

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
<b>1) Vít P.</b>	<i>„1) Nemyslel to vážně to, co řekl. 2) Hodíte se k sobě jako kamarádi. 3) Nebylo to tak hrozné, aby z toho byla taková hádka. Nad všechny hádky se časem povzneseš.“</i>
<b>2) Matyáš W.</b>	<i>„1) Řekněte si jeden druhému, co vám teda vadí 2) Byli jste dobří přátelé a hodili jste se k sobě. 3) Zajdeš dneska se mnou za tím druhým, společně to vyřešíme.“</i>
<b>3) Michal M.</b>	<i>„1) Já by sem řekl, aby zapomněli na minulost a mysleli na to dobré mezi nima 2) Dobře jste si rozuměli přece. 3) Že důležité není, že někdo toho druhého podrazí, ale to, jak ho má jako rád, protože každý se může nějak poplést“</i>

Úspěšnost této položky činila pouze 30 % a jedná se o druhou nejproblematictější položku pro respondenty s Aspergerovým syndromem v tomto testovém materiálu. Pouze tři respondenti dokázali vymyslet tři přiměřené argumenty, jak by přesvědčili své přátele, aby se znovu usmířili. I přesto, že tito respondenti odpověděli na tuto položku správně, všichni tři označili tuto položku jako nejtěžší.

**Tabulka č. 12** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 9

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
<b>1) Daniel S.</b>	<i>„Já bych se do toho nikdy nemíchal.“</i>
<b>2) Vojtěch Š.</b>	<i>„Nevím.“</i>
<b>3) Hanuš K.</b>	<i>„1) Bylo to už dávno, co jste se pohádali, už to nechte plavat. 2) Nebylo to tak vážné. 3) Nevím.“</i>
<b>4) David Č.</b>	<i>„Vůbec nevím. Nevím, jak bych tohle řešil. Nic mě nenapadá.“</i>

<b>5) Honza K.</b>	<i>1) Usmířte se, protože jste byli dobří kamarádi. 2) Nevím už další.</i>
<b>6) Lukáš G.</b>	<i>„1) Hledal bych něco, co je spojuje. Další už nevím.“</i>
<b>7) Petr G.</b>	<i>„Nevím, co bych jim řekl.“</i>

70 % respondentů z této skupiny nedokázalo vymyslet tři přiměřené a samostatné argumenty, jak přesvědčit přátele, aby se usmířili. Tři respondenti (Vojtěch Š., David Č., Petr G.) nedokázali vymyslet žádný argument a odpověděli „nevím“. Další tři respondenti (Lukáš G., Honza K., Hanuš K.) vymysleli pouze jeden, či dva argumenty, což nepostačuje pro získání jednoho bodu. Celkově tato položka byla hodnocena všemi desíti respondenty s Aspergerovým syndromem jako nejtěžší.

### **Položka č. 13 „Hra s létajícím talířem“**

Podnět pro tuto položku zní: *„Klára sledovala děvčata, jak si hází s létajícím talířem. Chtěla hrát také, ale nebyla si jistá, zda se může přidat. Byla smutná a sledovala dívky, jak si hrají. Co Klára uviděla a co řekla?“* Správná odpověď musí poukazovat na dvě mávající dívky a musí obsahovat zdvořilou žádost o to, jestli se může Klára přidat do hry.

**Tabulka č. 13** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 13

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
<b>1) Daniel S.</b>	<i>„Ony na ni mávají a ptají se jí, jestli nechce hrát a ona řekla, že by chtěla strašně moc.“</i>
<b>2) Hanuš K.</b>	<i>„Dívky na ni mávají, asi by taky chtěly, aby se k nim přidala. Tak se Klára odhodlá jich zeptat, jestli může taky hrát.“</i>
<b>3) Matyáš W.</b>	<i>„Dívky na ni mávaly a Klára taky zamávala a zeptala se jich rovnou, jestli by se nemohla přidat do hry.“</i>
<b>4) Hanuš K.</b>	<i>„Mávaly na ni a ona se ptala, jestli by jim nevadilo, kdyby se přidala k nim aspoň na chvíli.“</i>

5) <b>Lukáš G.</b>	<i>„Viděla, jak na ni děvčata mávají. Zeptala se jich, jestli by se mohla k nim přidat.“</i>
--------------------	--

50 % respondentů z této skupiny splnilo požadavky pro správnou odpověď. Všechny odpovědi obsahují informace o tom, že děvčata na Kláru mávají a také zahrnují požadavek Kláry o možnosti přidat se k děvčatům.

U této položky se autorka setkala se zpětnou vazbou jednoho z respondentů (Matyáše W.), která může být podnětem pro přepracování této fotografie. Dle něj se dívka na obrázku dívá směrem dolů, a tak si nemůže přeci všimnout mávajících dívek. Tento respondent však i přes svůj poznatek, který byl autorce sdělen až po ukončení samotného testování, dokázal na tuto položku odpovědět správně a získal jeden bod.

**Tabulka č. 14** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 13

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
1) <b>Vojtěch Š.</b>	<i>„Viděla, jak na ní talíř letí a chytila ho.“</i>
2) <b>Vít P.</b>	<i>„Házejí talířem, tak ho chce chytit.“</i>
3) <b>David Č.</b>	<i>„Ony ji nabídly, jestli by si nechtěla hrát taky a ona řekla že ne, že děkuje.“</i>
4) <b>Petr G.</b>	<i>„Tak to nevím.“</i>
5) <b>Michal M.</b>	<i>„No uviděla, že jí holky asi moc nechtějí do té party, že si s nimi nebude asi házet, že je smutná, nemá na to vůbec náladu.“</i>

50 % respondentů z této skupiny odpovědělo nesprávně. Odpovědi na tuto položku byly velmi různorodé, avšak žádná ze zmíněných odpovědí nekoresponduje s požadavkem pro správnou odpověď.

#### **Položka č. 14 „Tajemství“**

Podnět k této položce: *„Eva byla rozčilená a přišla k Míše domů. Míša otevřela Evě dveře a Eva jí sdělila, že je na ní opravdu naštvaná, že vyzradila její tajemství. Řekla: "Prosila jsem tě, abys to nikomu neříkala ... Proč jsi to prozradila? Nemůžu ti věřit. Míša to tajemství nedávno vyzradila a byla z toho smutná a ustaraná. Co by měla říct Míša, aby problém vyřešila a přiměla Evu, aby ji znovu věřila.“* Správná odpověď na zmiňovaný podnět k této položce musí naznačovat určité pochopení hněvu Evy a musí také obsahovat snahu Míši omluvit se Evě,

nebo slib Míši, že v budoucnu nevyzradí žádné tajemství, nebo prosbu Míši, aby zůstaly s Evou kamarádky.

**Tabulka č. 15** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 14

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
<b>1) Matyáš W.</b>	<i>„Promiň, mě to moc mrzí, já jsem to prostě neudržela, už se to nebude opakovat.“</i>
<b>2) Michal M.</b>	<i>„No musí říct, že už to nikdy neprozradí, musí se snažit, aby už nikdy žádné tajemství neprozradila a slíbit jí to.“</i>

Pouze dva respondenti dokázali správně odpovědět na podnět čtený examinátorem u této položce. Úspěšnost této položky u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem je tedy pouhých 20 % což je nejméně ze všech položek. Michal M., který je jedním ze tří respondentů s diagnostikovanou LMR, dokázal také na tuto položku odpovědět správně.

**Tabulka č. 16** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 14

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Odpověď</b>
<b>1) Daniel S.</b>	<i>„Oni mě k tomu donutili.“</i>
<b>2) Vojtěch Š.</b>	<i>„Nebudeš mi říkat žádné tajemství.“</i>
<b>3) Vít P.</b>	<i>„Oni mě nutili!“</i>
<b>4) Hanuš K.</b>	<i>„Všichni, komu jsem to řekla, na to časem zapomenou.“</i>
<b>5) David Č.</b>	<i>„Nevím, lepší neříkat nikomu žádné tajemství.“</i>
<b>6) Honza K.</b>	<i>„Řekne, že to nikomu neřekla.“</i>
<b>7) Lukáš G.</b>	<i>„Říct kamarádům, že to byly lži.“</i>
<b>8) Petr G.</b>	<i>„Nevím.“</i>

Zbývajících 80 % respondentů z této skupiny odpovědělo nesprávně. V žádné z osmi odpovědích není obsažena omluva Evě, ani slib, že už se nebude chování Míši opakovat, proto byly tyto hodnoceny jako nesprávné.

## 7.3 Analýza položek pragmatické evaluace (PE)

V rámci položek pragmatické evaluace by měl být respondent schopný zdůvodnit svoji odpověď, předvídat úspěch, vyhodnotit odpověď (Phelps-Terasaki, 2007). Položky pragmatické evaluace jsou doplňkovým podnětem k osmi fotografiím. Pragmatická evaluace je součástí následujících položek: položka č. 2 „Čekání na Nikol“, položka č. 4 „Filmové představení“, položka č. 5 „Karetní hra“, položka č. 7 „Knihovna“, položka č. 8 „Procházka“, položka č. 10 „Rozhovor s učitelem“, položka č. 12 „Kamarádky“ a položka č. 14 „Tajemství“.

### 7.3.1 Rozbor jednotlivých položek pragmatické evaluace u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

V následující podkapitole jsou rozebrány všechny položky pragmatické evaluace u respondentů s Aspergerovým syndromem.

#### Položka č. 2 „Čekání na Nikol“

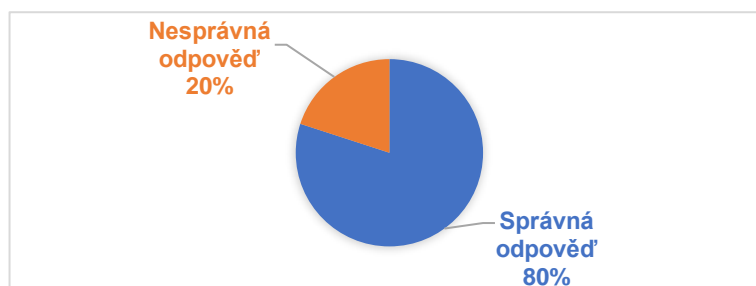
Podnět pro tuto položku zní: „Daniel měl vyzvednout svou sestru Nikol ve dvě hodiny. Čekal na ní velmi dlouho. Nikol přišla moc pozdě. Když konečně dorazila, Daniel řekl: „Díky moc, že jsi přišla včas.“ Co tím Daniel opravdu myslel, když to řekl?“. Pragmatická evaluace: „Proč to takto řekl?“. V odpovědi na tuto položku pragmatické evaluace musí testovaný vyjádřit, že Daniel použil humor nebo sarkasmus (ironii), aby upozornil na skutečnost, že Nikol přišla pozdě. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č. 17.

**Tabulka č. 17** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 2

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
1) Honza K.	„Řekl to tak, ale myslel to opačně, že přišla pozdě.“	1	„Protože použil sarkasmus, byl na ní taky hodně naštvaný, dlouho čekal.“	✓
2) Matyáš W.	„Řekl to sarkasticky, dal tím najevo, že přišla pozdě.“	1	„Dal tím najevo, že je pozdě a že je to špatně a naštvál se.“	✓
3) David Č.	„Jasný sarkasmus a myslel tím, že přišla pozdě a dělal“	1	„Byl naštvaný, ale řekl to sarkasticky.“	✓

	<i>si z toho jakoby srandu, ale štválo ho to.</i>			
4) Hanuš K.	„Řekl to sarkasticky. Tzn. myslel to opačně.“	1	„Protože byl naštvaný, když přišla tak pozdě, zdůraznil to.“	✓
5) Vít P.	Řekl to sarkasticky, myslel tím jakoby opak, nemyslel to vážně to, že přišla včas.“	1	„Přišla pozdě, ukazuje na hodiny a je naštvaný.“	✓
6) Daniel S.	„To je jasná ironie. Myslím tím, že on tím chtěl říct, že přišla pozdě.“	1	„To je jasná ironie. Myslím tím, že on tím chtěl říct, že přišla pozdě.“	✓
7) Vojtěch Š.	„Použil sarkasmus, myslel tím, že přišla pozdě. Prostě opak.“	1	„Nevím.“	X
8) Petr G.	„Přišla včas a pojedou domů.“	0	„Nevím“.	X
9) Michal M.	„Myslel tím opak, že jako by přišla pozdě. Že by měla přijít dříve.“	1	„No, použil tu ironii a asi byl i hodně naštvaný.“	✓
10) Lukáš G.	„Že přišla pozdě, řekl to ironicky. Ale myslel tím pravý opak.“	1	„Protože přišla pozdě a byl na ní naštvaný.“	✓

Graf č. 3 Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 2



U této položky chybovali pouze dva respondenti s Aspergerovým syndromem, kteří odpověděli „nevím“. Respondenta Vojtěch Š. odpověděl na podnět k fotografii správně, ale neodpověděl na položku pragmatické evaluace, zatímco respondent Petr G. odpověděl již na samotný podnět k fotografii nesprávně a nezískal tak žádný bod. Zbývajících osm respondentů s Aspergerovým syndromem odpovědělo správně jak na samotný podnět

k fotografii, tak na položku pragmatické evaluace. Z odpovědi těchto respondentů je zřejmé, že pochopili, co tím Daniel opravdu myslel a také respondenti dokázali zdůvodnit, proč to takto řekl. Tato položka pragmatické evaluace patřila pro respondenty s Aspergerovým syndromem k položkám, kde se chybovalo nejméně. Úspěšnost této položky činila 80 %.

#### **Položka č. 4 „Filmové představení“**

Podnět pro tuto položku zní: *„David požádal matku, aby ho vzala do kina na film. Jeho matka řekla: „Podívej se, kolik mám práce, nemám čas uklízet a vzít tě do kina na film.“ David se snažil přemýšlet, jak to vyřešit, aby obě strany (on i matka) byly spokojené. Co by mohl matce říct?“* Pragmatická evaluace: *„Jak víš, že to, co David řekne, může fungovat?“* Správná odpověď na položku pragmatické evaluace musí obsahovat hlavní myšlenku, že pomoc někomu jinému, když od něj potřebujeme laskavost, může vést k získání výhody. Matka má spoustu práce, proto nabídka pomoci ji může přesvědčit, aby si našla čas vzít Davida do kina na film. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č.18.

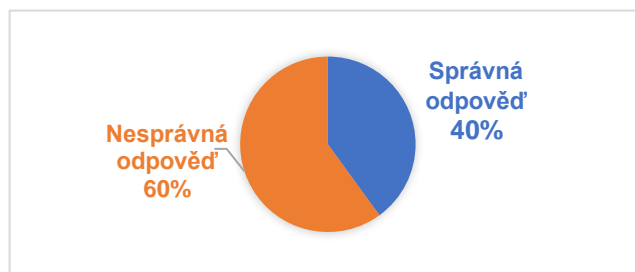
**Tabulka č. 18** Tabulka odpovědí respondentů na položku pragmatické evaluace č. 4

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
<b>1) Honza K.</b>	<i>„Že do kina dneska nepojede.“</i>	<b>0</b>	<i>„Protože by nikam nejel, tak by to nevadilo.“</i>	<b>X</b>
<b>2) Matyáš W.</b>	<i>„Mami pojd' já ti pomůžu s tím úklidem a pak bys mě mohla vzít do kina na film, protože bys měla více času.“</i>	<b>1</b>	<i>„Maminky mají rády, když jim děti pomáhají s úklidem. Tak jí udělá radost a ona ho za odměnu na ten film vezme.“</i>	✓
<b>3) David Č.</b>	<i>„Pomůžu ti uklidit a pak bys měla čas a mohli bychom do toho kina.“</i>	<b>1</b>	<i>„Budou to mít rychleji společně hotové. A zbyde čas.“</i>	✓
<b>4) Hanuš K.</b>	<i>„Mohl by ji nabídnout pomoc a tím jí dát více času, aby ho vzala do toho kina.“</i>	<b>1</b>	<i>„Protože nebude mít tolik práce a bude mít více času ho do toho kina vzít.“</i>	✓
<b>5) Vít P.</b>	<i>„Nabídl by ji pomoc a tím by to stihli dříve a měla by čas ho vzít,</i>	<b>1</b>	<i>„Jestli je hodný nebo zlý by byl a začal by třískat a takové věci.“</i>	<b>X</b>



	<i>a hlavně by nebyla tak unavená z práce.“</i>			
<b>6) Daniel S.</b>	<i>„Uděláš to potom!“</i>	<b>0</b>	<i>„Nevím.“</i>	<b>X</b>
<b>7) Vojtěch Š.</b>	<i>„Můžeš to uklidit potom!“</i>	<b>0</b>	<i>„Přesvědčí jí to, že to může udělat potom.“</i>	<b>X</b>
<b>8) Petr G.</b>	<i>„Uděláš to potom.“</i>	<b>0</b>	<i>„Nevím.“</i>	<b>X</b>
<b>9) Michal M.</b>	<i>„Najít si nějaký čas až bude mít volno a až pak jí poprosit, aby šla do kina.“</i>	<b>1</b>	<i>„Bude souhlasit.“</i>	<b>X</b>
<b>10) Lukáš G.</b>	<i>„Pomůžu ti s tím úklidem, můžeme si práci rozdělit. Bude více času na kino.“</i>	<b>1</b>	<i>„Protože tím, že na to budou dva, to bude rychleji a bude mít čas.“</i>	<b>✓</b>

**Graf č. 4** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 4



Tuto položku pragmatické evaluace úspěšně řešilo 40 % respondentů s Aspergerovým syndromem a neúspěšně 60 % respondentů s Aspergerovým syndromem. Chybovali zejména respondenti, kteří chybovali již v samotné odpovědi na podnět k fotografii. Respondent Vít. P však chyboval v pragmatické evaluaci i přes správnou odpověď na podnět k fotografii.

#### **Položka č. 5 „Karetní hra“**

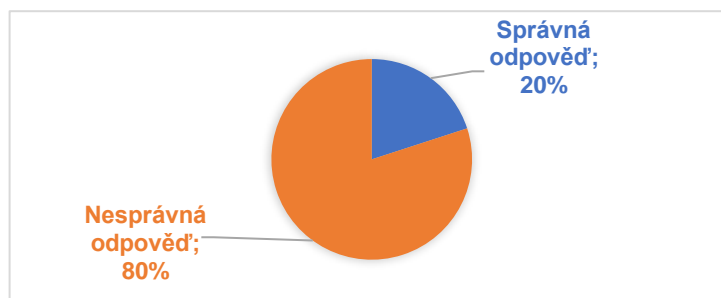
Podnět k této položce zní: *„Děvčata chtěla, aby s nimi hrál Lád'a karty, protože potřebovaly jednoho hráče. Dvakrát ho požádaly, aby se k nim přidal. Řekl, že ne, protože si chtěl číst knihu. Tereza přemýšlela, jak ho přesvědčit. Co Tereza řekla, aby ho přesvědčila hrát?“* Pragmatická evaluace: *„Jak víš, že to, co Tereza řekne, bude fungovat?“* Aby tato položka pragmatické evaluace byla hodnocena jako správná musí být testovaný schopen vyjádřit, že přesvědčováním nebo vyjednáváním může zvýšit šanci, že se Lád'a přidá do hry. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č. 19.

**Tabulka č. 19** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 5

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
1) <b>Honza K.</b>	„Řekne, že ta knížka je blbost ať ji nečte.“	<b>0</b>	„Nebude číst něco, co je blbé. Tak si s nimi zahraje.“	<b>X</b>
2) <b>Matyáš W.</b>	„Pojď si s námi na chvílku zahrát, bude to jen chvilinka. Potom si zase můžeš číst, nebudeme tě rušit.“	<b>1</b>	„Protože udělala kompromis chvíli hraní a chvíli čtení (např. 1 hra a pak by ho už nechaly na pokoji).“	✓
3) <b>David Č.</b>	„Pojď si teď hrát na půl hodiny, knížku dočteš potom nebo si jí můžeš přečíst kdykoliv jindy.“	<b>1</b>	„Nevím.“	<b>X</b>
4) <b>Hanuš K.</b>	„Knižku si přece můžeš dočíst později, stačí si s námi zahrát jen jednu nebo dvě hry.“	<b>1</b>	„Nevím.“	<b>X</b>
5) <b>Vít P.</b>	„Pojď si s námi zahrát 3 hry, tu knížku si můžeš přece přečíst později.“	<b>1</b>	„Asi lepší mít živé přátele než přátele, kteří jsou v knize.“	<b>X</b>
6) <b>Daniel S.</b>	„Řekl bych, že v té knize jsou bubáci a pokud věří v nadpřirozeno, tak jí nebude číst.“	<b>0</b>	„Jak jsem řekl, pokud věří v nadpřirozeno a není ateista, tak to bude fungovat.“	<b>X</b>
7) <b>Vojtěch Š.</b>	„Může hrát jen každou druhou hru, nebude muset míchat karty. Mezitím může číst. A pak si s nimi zahraje. Nebo bude hrát třeba 3 hry a pak už mu dají pokoj.“	<b>1</b>	„Můžou být všichni spokojeni, protože se skloubí hraní karet a čtení anebo zahraje pár her a pak bude mít čas jen na čtení.“	✓
8) <b>Petr G.</b>	„Říct prosím a možná to zabere.“	<b>0</b>	„Když mi mamka říká, prosím tě vynes koš, tak mě prosí a já to udělám.“	<b>X</b>
9) <b>Michal M.</b>	„Bude to zábava.“	<b>0</b>	„Myslím si, že je šance, že by to fungovalo.“	<b>X</b>

<b>10) Lukáš G.</b>	<i>„Nevím, ale možná peníze by mohly zabrat.“</i>	<b>0</b>	<i>„Nevím.“</i>	<b>X</b>
---------------------	---	----------	-----------------	----------

**Graf č. 5** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 5



Tato položka pragmatické evaluace byla hodnocena jako správná pouze u dvaceti procent respondentů s Aspergerovým syndromem, zbylých 80 % procent odpovídalo nesprávně. Tři respondenti odpověděli „nevím“. Tuto položku však můžeme označit za nejproblémovější položku z celého testu. Jak již bylo popsáno výše, právě v této položce nejvíce chybovali také respondenti z intaktní skupiny.

#### **Položka č. 7 „Knihovna“**

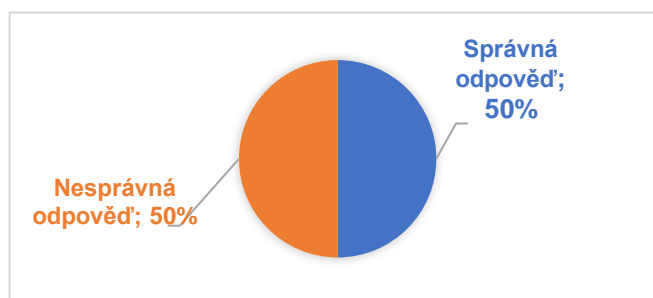
Podnět pro tuto položku zní: *„Na obrázku je třída, která tráví hodinu v knihovně. Za slušné a tiché chování v knihovně je třída odměněna prodloužením přestávky. Kateřina v knihovně pořád velmi nahlas mluvila o hrozném problému, který se jí stal. Jana a Adéla ji pozorovaly, chápaly, že má problém a viděly, jak se cítí, ale chtěly, aby byla v knihovně potichu. Co by Kateřině měly říct?“* Pragmatická evaluace: *Jak víš, že to, co jí říknou by mohlo fungovat?* Ve správné odpovědi na tuto položku musí být testovaný schopen vyjádřit, že zdvořilost a přesvědčování může vyřešit problém a také testovaný může přidat myšlenku o možnosti prodloužení přestávky. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č. 20.

**Tabulka č. 20** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 7

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
1) Honza K.	„Prosím tě, buď teď ticho, chceme mít delší přestávku. Můžeš to řešit třeba jindy.“	1	„Kvůli té přestávky, která bude delší bude ticho. A taky jim to vadí.“	✓
2) Matyáš W.	„Mohla by si být prosím potichu. Řekneš nám to potom o tvém problému a zkusíme to vyřešit.“	1	„Přesvědčí jí to, že by se o tom mohly pobavit a vyřešit problém potom.“	✓
3) David Č.	„Prosím buď potichu, můžeš nám přeci říct později.“	1	„Budou mít delší přestávku a mají čas to vyřešit ten problém.“	✓
4) Hanuš K.	„Vyřešíme to o prodloužené přestávce, ale ta bude jen, když budeme ticho, tak to teď prosím neřeš.“	1	„Pokud bude ticho, prodlouží se jim přestávka a budou mít taky více času to vyřešit.“	✓
5) Vít P.	„Řekni mi, proč to řešíš teď? Když máme šanci mít prodlouženou přestávku. Řekneš nám to potom někdy venku nebo kdekoliv jinde, ale teď ne.“	1	„Asi není normální, mohla si přečíst ten nápis.“	X
6) Daniel S.	„Můžeš nám to říct potom ne? Delší přestávka se hodí každému. Tak to potom vyřešíme.“	1	„Pokud má IQ nad 90 tak to zabere.“	X
7) Vojtěch Š.	„Řekneš nám to potom Kateřino. Teď nemůžeme mluvit, chceme mít delší přestávku.“	1	„Nevím.“	X
8) Petr G.	„Prosím nemluv tady, budeme mít delší přestávku, když budeme ticho.“	1	„Nevím.“	X

<b>9) Michal M.</b>	„Chápeme tě, že máš problém, ale měla by si teď být tiše. Jsme v knihovně.“	<b>1</b>	„Že to snad pochopí, že chtějí, aby byla teď potichu a chtějí mít tu delší přestávku.“	✓
<b>10) Lukáš G.</b>	„Řekni nám ten problém teď ať už si můžeme v klidu číst.“	<b>0</b>	„Nevím.“	X

**Graf č. 6** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 7



U této položky pragmatické evaluace odpovědělo správně 50 % respondentů s Aspergerovým syndromem. Respondenti, kteří odpověděli správně, ve svých odpovědích poukazovali právě na možnost prodloužení přestávky a také na to, že by dívku mohlo přesvědčit, že to chtějí s ní ostatní dívky vyřešit později, proto tyto odpovědi byly uznány. 50 % respondentů s Aspergerovým syndromem bylo neúspěšných. 40 % respondentů i přes správnou odpověď na první podnět, kde získalo jeden bod, nedokázalo správně reagovat na podnět pragmatické evaluace. Tři respondenti na tuto položku odpověděli „nevím“.

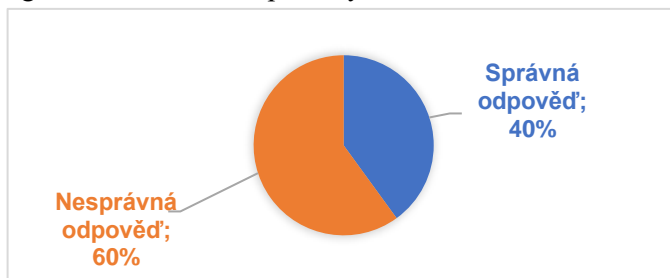
### **Položka č. 8 „Procházka“**

Podnět pro tuto položku zní: „Hanka a Veronika byly na procházce, šly po chodníku, který se opravoval. Veronika nevěnovala chodníku pozornost. Hanka řekla: „Pozor! Ať nechytíš zajíce!“ Co tím Hanka opravdu myslela, když to řekla?“ Pragmatická evaluace: „Proč to takto řekla?“ Testovaný musí ve své odpovědi na položku pragmatické evaluace být schopný vyjádřit, že Hanka použila humor nebo přirovnání, aby upozornila Veroniku na opravující se chodník. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č. 21.

**Tabulka č. 21** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 8

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
1) Honza K.	„Tak to nevím.“	0		X
2) Matyáš W.	„Dávej pozor, ať nezakopneš a nezraníš se.“	1	„Protože zajíc můžeme najít jen na zemi, a ne ve vzduchu – tzn. že ji chtěla upozornit, ať se podívá na zem a dává pozor na cestu. A říká se to tak.“	✓
3) David Č.	„Dávala důraz na to, že by se jí mohlo něco stát, když si nedá pozor.“	1	„Nevím.“	X
4) Hanuš K.	„Nevím.“	0		X
5) Vít P.	„Aby dala pozor a nepadla.“	1	„Je to přísloví, asi to chtěla použít, aby to řekla nějak jinak.“	✓
6) Daniel S.	„Ať nepadne, upozornila jí, aby se neporanila.“	1	„Protože se to tak říká, mě to například vždycky mamka říká, když spadnu, jestli jsem nechytil zajíce. Takové přirovnání asi.“	✓
7) Vojtěch Š.	„Aby nepadla do kamenů. Musí dávat pozor na cestu!“	1	„Nevím.“	X
8) Petr G.	„Řekla jí, ať dává pozor na tu cestu.“	1	„Protože se dívala jinam a chtěla ať se podívá před sebe.“	✓
9) Michal M.	„Že by měla dávat pozor, kam se má dívat, a ne dívat se někde jinde.“	1	„Byla asi naštvaná.“	X
10) Lukáš G.	„Ať nepadne a neudělá si úraz.“	1	„Nevím“	X

**Graf č. 7** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 8



Tuto položku pragmatické evaluace úspěšně řešilo 40 % respondentů s Aspergerovým syndromem. Zbýlých 60 % respondentů s Aspergerovým syndromem bylo u této položky pragmatické evaluace neúspěšných. Respondenti Honza K. a Hanuš K. odpověděli „nevím“ již na první podnět k této položce, z tohoto důvodu jim pak podnět k pragmatické evaluaci vůbec nebyl přečten. Další čtyři respondenti, David Č., Vojtěch Š., Michal M. a Lukáš G. odpověděli na první podnět k této položce správně a získali jeden bod. Následně však na položku pragmatické evaluace odpověděli nesprávně nebo odpovědí „nevím“.

#### **Položka č. 10 „Rozhovor s učitelem“**

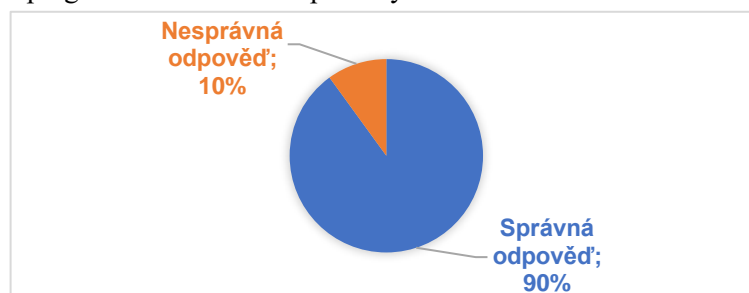
Podnět pro tuto položku zní: *„David vyprávěl svému učiteli příběh o prázdninové plavbě na moři. Uprostřed příběhu najednou začal mluvit o svých nových botách na tenis. Pak začal mluvit o novém skateboardu, který dostal od kamaráda a najednou se zeptal, jak dopadl jeho test z dějepisu. Učitel řekl: „Zastav!“ David věděl, že něco pokazil. Co se stalo v Davidově příběhu?“* Pragmatická evaluace: *„Jak může David vyprávět příběhy lépe?“* Ve správné odpovědi na tuto položku pragmatické evaluace musí testovaný vyjádřit, že dobrý příběh vyžaduje schopnost udržet téma rozhovoru a že je třeba plynule přecházet z jednoho tématu k druhému. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č. 22.

**Tabulka č. 22** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 10

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
<b>1) Honza K.</b>	<i>„Zeptal se špatného učitele, protože to je učitel dějepisu a ne matematiky. A pořád přeskakoval téma.“</i>	<b>1</b>	<i>„Je popletený a musí se ptát správného učitele a říkat věci srozumitelně, a ne toho vyprávět tolik.“</i>	✓

2) <b>Matyáš W.</b>	„Pořád měnil témata.“	1	„Dokončit jedno téma a pak přejít k dalšímu.“	✓
3) <b>David Č.</b>	„Mluvil pořád o něčem jiném, udělal z toho příběhu chaos.“	1	„Neměl by mluvit každou chvíli o něčem jiném, ale jen jeden příběh a dokončit ho.“	✓
4) <b>Hanuš K.</b>	„Pořád přeskakoval a mluvil o jiných věcech.“	1	„První věc dopoví a potom začne vyprávět další.“	✓
5) <b>Vít P.</b>	„Moc se vychluboval, učitele nezajímá, co má nového.“	1	„Vyprávět mu fakta a nechlubit se věcmi, co si koupil. To učitele nemusí zajímat.“	✓
6) <b>Daniel S.</b>	„Mluvil neustále o něčem jiném, až se ten učitel ztratil.“	1	„Držet se jedné konkrétní věci a až ji dokončí, začít mluvit o něčem jiném.“	✓
7) <b>Vojtěch Š.</b>	„Jednu chvíli mluvil o tom a pak o tom.“	1	„Domluvit jeden příběh a neříkat do toho jiné věci.“	✓
8) <b>Petr G.</b>	„Byl nervózní.“	0	„Měl by to říkat pomaleji a nebyť nervózní.“	X
9) <b>Michal M.</b>	„Že mluvil o něčem jiném pořád a najednou mluvil o té matematice, tak asi tak myslel, že pořád přeskakoval.“	1	„Že by neměl mluvit pořád o něčem jiném, ale jenom o jednom tématu.“	✓
10) <b>Lukáš G.</b>	„Uprostřed příběhu začal mluvit o něčem jiném. Nedokončil ten původní.“	1	„Nejdříve dokončit jeden příběh a potom vyprávět ten druhý.“	✓

Graf č. 8 Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 10





U položky č. 10 skupina respondentů s Aspergerovým syndromem chybovala nejméně. Úspěšnost této položky pragmatické evaluace činila 90 %, pouze jediný respondent Petr G. neodpověděl správně, a to jak na pragmatickou evaluaci, tak na předchozí podnět k fotografii.

Také u této položky na základě odpovědi respondenta Víta P. autorka narazila na nedostatek, který by mohl být podnětem pro předělání podnětu určeného k této fotografii. Tento respondent odpověděl na první podnět k fotografii „*Moc se vychluboval, učitele nezajímá, co má nového.*“ a následně na položku pragmatické evaluace: „*Vyprávět mu fakta a nechlubit se věcmi, co si koupil. To učitele nemusí zajímat.*“ Obě tyto položky byly hodnoceny jako správné i přesto, že nekorelují s požadavky pro správnou odpověď. Odpověď byla tedy uznána na základě toho, že v podnětu, který čte examinátor testovanému, je opravdu možné zaznamenat to, že chlapec David, který vypráví učiteli příběh, opravdu neustále vstupuje z novými poznatky, co nového si koupil (boty na tenis, nový skateboard).

### **Položka č. 12 „Kamarádky“**

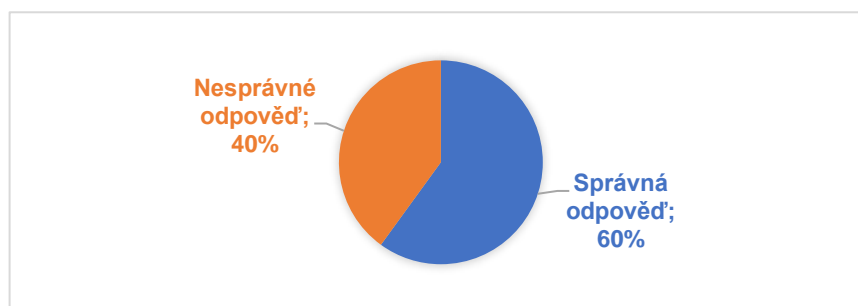
Podnět k této položce: „*Aneta si každý den dělala z Jany srandu a neustále ji škádlila. Jana se na Anetu naštvála. Byly už dlouho velmi dobré kamarádky. Teď je ale Jana na Anetu moc naštvaná, nevolá ji, ani ji nenavštěvuje jako předtím. Co má Aneta Janě říct, aby se usmířily a byly znovu kamarádky?*“ Pragmatická evaluace: „*Jak víš, že to, co Aneta řekne, je může znovu spřátelit?*“ Aby byla odpověď na pragmatickou evaluaci správná musí být testovaný schopen vyjádřit, že omluva za nevhodné chování a žádost o obnovení přátelství (stejně jako slib, že se takové chování nebude opakovat) jsou efektivní způsoby, jak se znovu stát přáteli. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č. 23.

**Tabulka č. 23** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 12

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
1) Honza K.	„ <i>Omluvit se jí. Říct jí, že už to neudělá nikdy, když jí to vadí.</i> “	1	„ <i>Protože se omluvila a řekla, že to neudělá.</i> “	✓
2) Matyáš W.	„ <i>Promiň, mě to mrzí, už se to nebude opakovat.</i> “	1	„ <i>Protože řekla, že už to nikdy nebude dělat a omluvila se.</i> “	✓
3) David Č.	„ <i>Na tak to vůbec nevím.</i> “	0		X

4) Hanuš K.	„Byla to sranda, jen jsem tě škádlila. Omlouvám se. Už to nebudu dělat.“	1	„Omluvila se jí a řekla, že to byla jenom sranda a nemyslela to vážně. Nebude to už dělat.“	✓
5) Vít P.	„Měla by se jí za to chování omluvit.“	1	„Protože, když se omluví za to, co udělala bude vědět, že jí to mrzí.“	✓
6) Daniel S.	„Neudělala nic špatně, pokud si dělala jen srandu.“	0	„Nevím.“	X
7) Vojtěch Š.	„Já se ti omlouvám, už to nikdy neudělám.“	1	„Protože se omluvila a řekla, že už to neudělá, to by mohlo zabrat.“	✓
8) Petr G.	„Už to nikdy nebudu dělat. Omlouvám se ti strašně moc.“	1	„Omluvila se jí a řekla, že už to neudělá.“	✓
9) Michal M.	„Já jsem to tak nemyslela, to byli jen takové legrácky a chce se jí hlavně za to omluvit.“	1	„Jsou dobré kamarádky.“	X
10) Lukáš G.	„Asi by měla říct promiň a že její chování bylo hnusné a bylo to naposled.“	1	„Nevím“	X

Graf č. 9 Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 12



Úspěšnost této položky u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem byla 60 %. 40 % respondentů z této skupiny tuto položku pragmatické evaluace nevyřešilo správně. Dva respondenti David Č. a Daniel S. neodpověděli správně již na první podnět k této položce a následně pak také na položku pragmatické evaluace. Další dva respondenti Michal M. a Lukáš G. také neodpověděli správně na podnět pragmatické evaluace, a to i přes to, že dokázali odpovědět na původní podnět k této položce.

### **Položka č. 14 „Tajemství“**

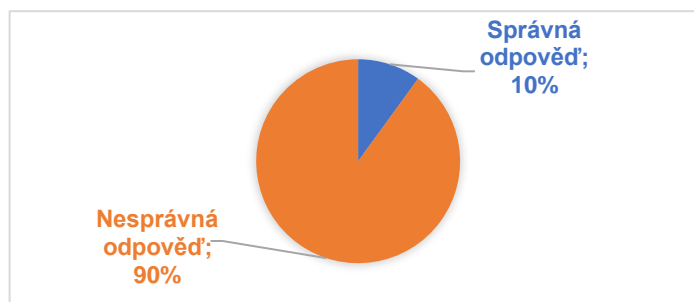
Podnět k této položce: „Eva byla rozčilená a přišla k Míše domů. Míša otevřela Evě dveře a Eva jí sdělila, že je na ní opravdu našťvaná, že vyradila její tajemství. Řekla: "Prosila jsem tě, abys to nikomu neříkala ... Proč jsi to prozradila? Nemůžu ti věřit. Míša to tajemství nedávno vyradila a byla z toho smutná a ustaraná. Co by měla říct Míša, aby problém vyřešila a přiměla Evu, aby jí znovu věřila.“ Pragmatická evaluace: „Jak víš, že to, co Míša řekne může, fungovat?“ Aby tato položka pragmatické byla hodnocena jako správná, musí být testovaný schopen vyjádřit, že Míša ublížila Evě tím, že vyradila její tajemství a bylo by vhodné se jí omluvit a přesvědčit ji, aby problém vyřešily. Odpovědi jednotlivých respondentů znázorňuje následující tabulka č. 24.

**Tabulka č. 24** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 14

Respondent	Odpověď	Skóre	Odpověď PE	Hodnocení PE
<b>1) Honza K.</b>	„Řekne, že to nikomu neřekla.“	<b>0</b>	„Nevím“	<b>X</b>
<b>2) Matyáš W.</b>	„Promiň, mě to moc mrzí, já jsem to prostě neudržela, už se to nebude opakovat.“	<b>1</b>	„Vi, že jí to mrzí a taky řekla, že už se to nebude opakovat.“	✓
<b>3) David Č.</b>	„Nevím, lepší neříkat nikomu žádné tajemství.“	<b>1</b>	„Nevím.“	<b>X</b>
<b>4) Hanuš K.</b>	„Všichni, komu jsem to řekla, na to časem zapomenou.“	<b>0</b>	„Zapomenou na to.“	<b>X</b>
<b>5) Vít P.</b>	„Oni mě nutili!“	<b>0</b>	„Kdyby přesně ukázala, co se stalo.“	<b>X</b>
<b>6) Daniel S.</b>	„On mě k tomu donutil.“	<b>0</b>	„Nevím.“	<b>X</b>
<b>7) Vojtěch Š.</b>	„Nebudeš mi říkat žádné tajemství.“	<b>1</b>	„Nevím.“	<b>X</b>
<b>8) Petr G.</b>	„Nevím.“	<b>0</b>		<b>X</b>
<b>9) Michal M.</b>	„No musí říct, že už to nikdy neprozradí, musí se snažit, aby už nikdy žádné tajemství neprozradila a slíbit jí to.“	<b>1</b>	„Řekne si, že to nebylo takové tajemství ta holka, co byla našťvaná, tak se uklidní časem.“	<b>X</b>

10) Lukáš G.	„Říct kamarádům, že to byly lži.“	1	„Protože by je to už tolik nezajímalo.“	X
--------------	-----------------------------------	---	---	---

**Graf č. 10** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 14



Úspěšnost této položky u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem byla 10 %, takže pouze jediný respondent Matyáš W. z této skupiny odpověděl na tuto položku pragmatické evaluace správně. Zbýlých 90 % respondentů odpovídalo nesprávně, nebo odpovědělo „nevím“. Odpověď „nevím“ byla u této položky poměrně častá, odpověděli takto celkem čtyři respondenti s Aspergerovým syndromem. Respondent Petr G. odpověděl „nevím“ již na původní podnět k této položce a u něj pragmatická evaluace nebyla vůbec hodnocena. Odpověď dalších čtyř respondentů Hanuše K., Víta P., Michala M. a Lukáše G. neobsahovala žádnou omluvu Míši Evě, ani to, že už Míša nikdy žádné tajemství nevyzradí, proto tyto odpovědi nemohly být hodnoceny jako správné.

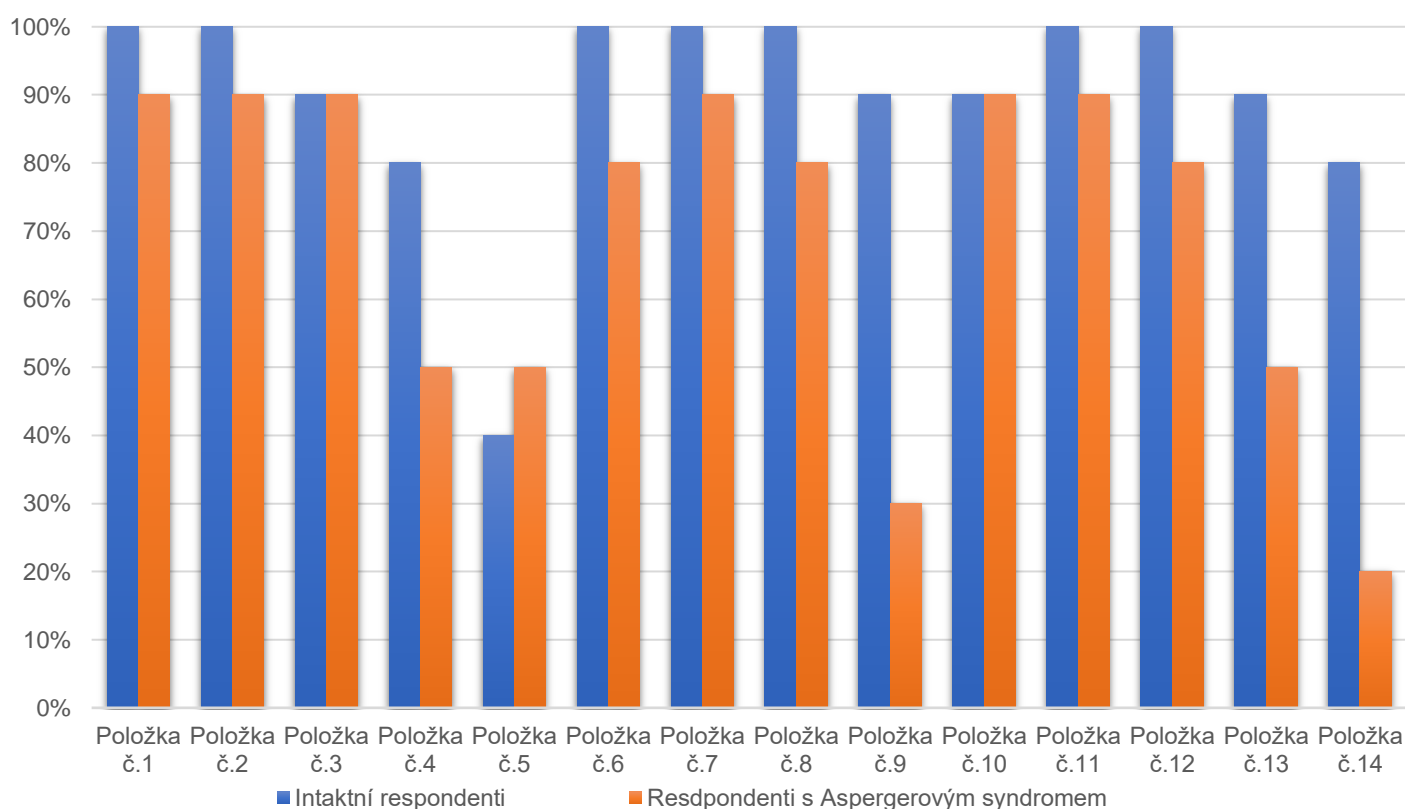
## 7.4 Komparace výsledků intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

Následující podkapitola poskytuje srovnání výsledků u jednotlivých položek testového materiálu u dvou zmiňovaných skupin (kontrolní skupiny intaktních respondentů a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem). Následně jsou zde také porovnány položky pragmatické evaluace u obou skupin.

### 7.4.1 Komparace výsledků jednotlivých položek u intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

Komparaci výsledků obou skupin respondentů zobrazuje následující graf č. 11.

**Graf č. 11** Srovnání výsledků skupiny intaktních a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem



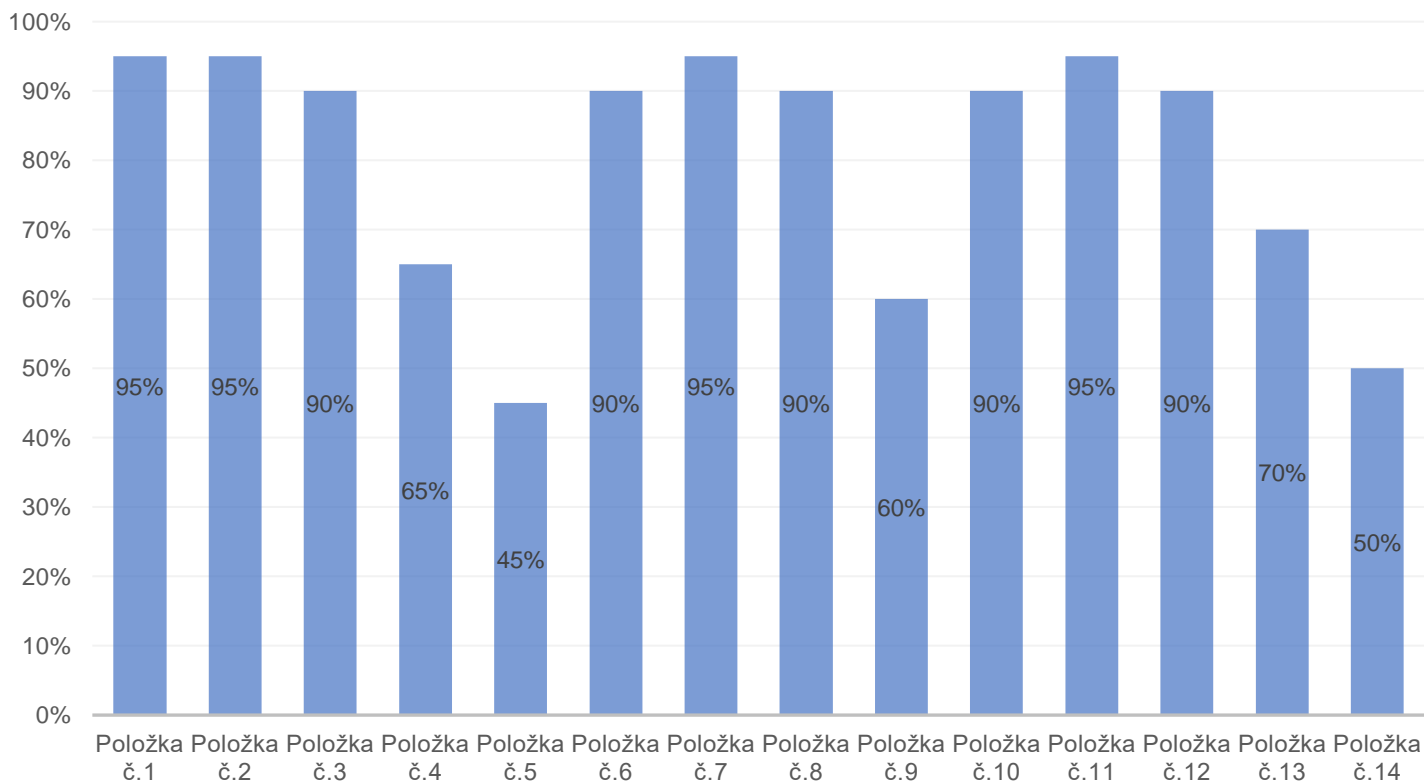
Porovnáme-li rozdíly ve výsledcích obou skupin, pak je z grafu jasně zřejmé, že až na jedinou položku byli úspěšnější v řešení všech položek testového materiálu intaktní respondenti. Jediná položka, kde byla úspěšnější skupina respondentů s Aspergerovým syndromem byla položka č. 5 „Karetní hra“, která byla zároveň nejproblematictější položkou intaktní skupiny respondentů (viz rozbor výše). Stejných výsledků tyto dvě skupiny dosáhly u položek č. 3 „Učitel na matematiku“ a č. 10 „Rozhovor s učitelem“.

Největší rozdíl mezi výsledkem intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem je v položce č. 9 „Hádka“ a č. 14 „Tajemství“. Tyto dvě položky jsou zaměřeny na schopnost obnovení přátelství, schopnost omluvit se, poradit přátelům, jak se usmířit. **Devět z deseti respondentů s Aspergerovým syndromem označilo právě tyto dvě položky jako nejsložitější, čtyři respondenti dále uvedli, že v této oblasti mají problémy také v běžném životě**

Z grafu celkové úspěšnosti položek lze vyčíst, že u položky č. 5 s názvem „Karetní hra“ respondenti nejvíce chybovali. Rozbor této položky, jak u skupiny intaktních, tak skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem viz výše. Celková úspěšnost této položky u obou skupin činila 45 % (viz graf č. 12), což je nejméně ze všech položek. **Je třeba se tedy zamyslet,**

**zda podnět čtený examínátorem k této fotografii je dostatečně srozumitelný anebo, zda je fotografie dostatečně jasná a je z ní dostatečně pochopitelné, co je smyslem odpovědi.**

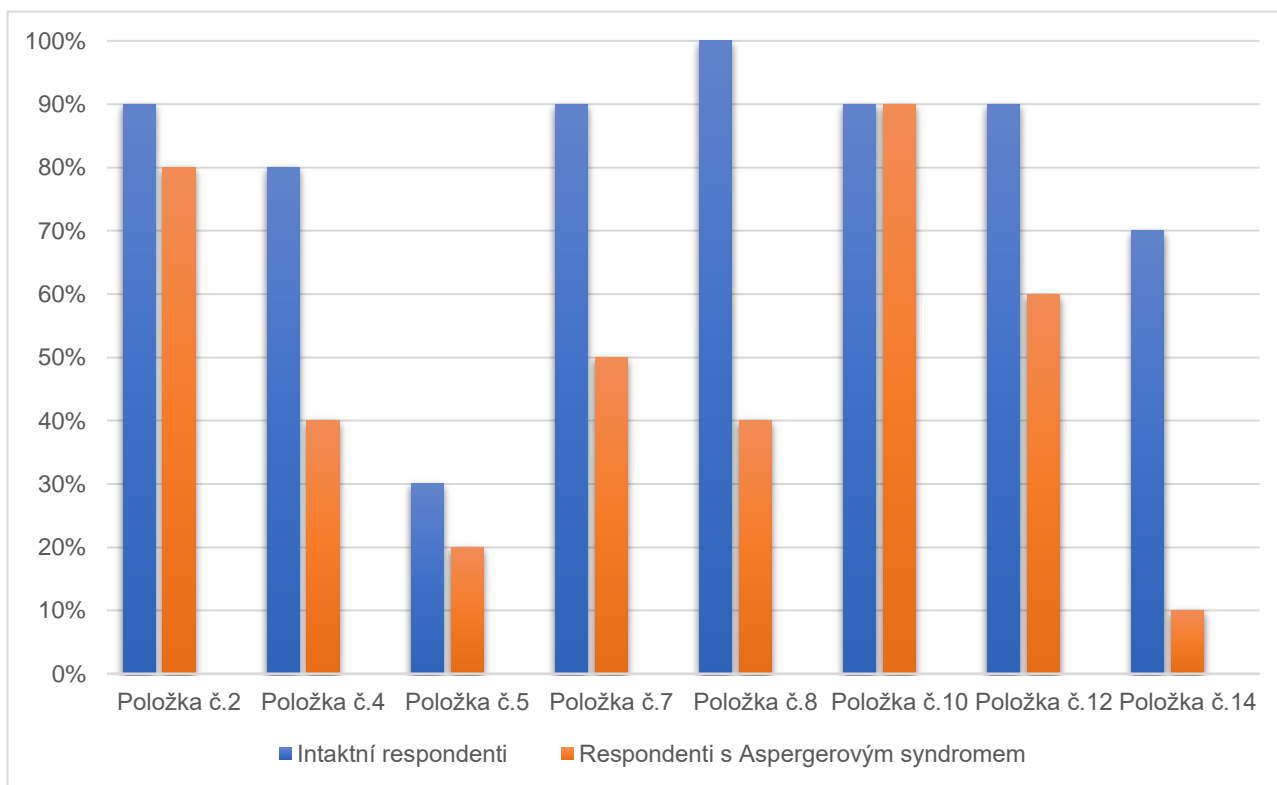
**Graf č. 12** Celková úspěšnost testových položek



#### **7.4.2 Komparace položek pragmatické evaluace u intaktních respondentů a respondentů s Aspergerovým syndromem**

Celková úspěšnost intaktních respondentů u položek pragmatické evaluace činila 80 %. Celková úspěšnost skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem u těchto položek byla 48,75 %. Srovnání výsledků řešení u položek pragmatické evaluace u intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem znázorňuje následující graf č. 13

**Graf č. 13** Srovnání výsledků položek pragmatické evaluace u skupiny intaktních respondentů a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem.



Z následujícího grafu lze vyčíst, že v řešení všech položek pragmatické evaluace byli úspěšnější intaktní respondenti. Pouze u položky č. 10 se oběma skupinám podařilo dosáhnout stejného výsledku. Největší rozdíl (60 %) ve výsledcích mezi testovanými skupinami je u položky č. 8 „Procházka“ a položky č. 14 „Tajemství“.

**Vyhodnocení položek pragmatické evaluace nejvíce ukázalo, že respondenti s Aspergerovým syndromem mají problém v oblasti pragmatiky. Pragmatická evaluace je oproti jednotlivým položkám, které obsahují pouze dílčí pragmatické schopnosti, souhrn vícero komunikačních strategií. I přesto, že respondenti s Aspergerovým syndromem v mnoha případech dokázali odpovědět na jednotlivé položky správně, řešení položek pragmatické evaluace bylo pro ně daleko náročnější a chybovali zde oproti intaktním skupině daleko více.**

## 8. DISKUZE

Na základě výsledků uvedených v předchozí kapitole a jejich analýze byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky.

### **výzkumná otázka č. 1**

- **Do kterých kategorií Beta verze MKN–11 bude možné zařadit respondenty s Aspergerovým syndromem po ověření vytvořeného materiálu?**

Na základě výsledků skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem a stanovené procentuální úspěšnosti v testu (viz kapitola 3. 2 Výsledky testování), se autorka pokusila tyto respondenty rozdělit dle diagnóz uvedených v Beta verzi MKN–11 (viz kapitola č.1 teoretické části práce). Respondenti Matyáš W., Vít P., Hanuš K. by byli dle jejich výsledku v testu, který se řadil do pásma normy (11–14 bodů), zařazeni do kategorie **6A02.0 porucha autistického spektra bez poruchy intelektového vývoje a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka**. Do této kategorie by byli dále zařazeni respondenti Daniel S., Vojtěch Š., David Č., Honza K., kteří v testu získali skóre v rozmezí (8–10 bodů) a odpovídali tedy kategorii „lehká porucha pragmatického jazyka“ (viz tabulka **Tabulka č. 3** Tabulka pro posouzení míry poruchy pragmatického jazyka). Respondent Michal M. se se svým výsledkem také zařazoval do pásma normy (11 bodů). Tento respondent má však dále diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, a z tohoto důvodu by byl zařazen do kategorie **6A02.1 porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka**. Do této kategorie dle výsledků spadá také respondent Lukáš G., který stejně tak jako předchozí respondent má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. Lukáš G. získal v testu 8 bodů („lehká porucha pragmatického jazyka“). Poslední respondent Petr G. získal 5 bodů. Také tento respondent měl diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a dle jeho výsledků by byl zařazen do kategorie **6A02.3 porucha autistického spektra s poruchou intelektového vývoje a s narušením funkčního jazyka**.

Dle zjištěných výsledků se tak respondenty s Aspergerovým syndromem podařilo zařadit do jednotlivých kategorií uvedených v Beta verzi MKN–11. Toto zařazení je však pouze orientační. Vytvořený testový materiál není standardizovaný a aby výsledky mohly nést obecnou platnost bylo by nutné provést šetření na větším počtu respondentů.



## **výzkumná otázka č. 2**

- **Které položky budou pro respondenty s Aspergerovým syndromem nejobtížnější?**

Z uvedených výsledků a grafů (viz kapitola 7.2 Výsledky testování a kapitola 7.4 Komparace výsledků intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem) je patrné, že nejproblematičtější položkou byla pro uvedenou skupinu položka č. 14 „Tajemství“. Celková úspěšnost činila 20 % a analýzu této položky najdeme v kapitole (7.2.2.1 Analýza nejproblematičtějších položek u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem). Na tomto místě je také nutné zmínit druhou nejproblematičtější položku a to položku č. 9 „Hádka“ (celková úspěšnost 30%). Jelikož obě tyto položky jsou zaměřeny na schopnost obnovit přátelství, schopnost omluvit se, poradit přátelům, jak se znovu skamarádit. Devadesát procent respondentů s Aspergerovým syndromem hodnotilo tyto dvě položky jako nejtěžší a čtyřicet procent z nich dále uvedlo, že v této oblasti mají problémy v každodenním životě. A právě největší rozdíl mezi výsledkem intaktní skupiny a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem byl zaznamenán u těchto dvou položek.

Co se týká položek pragmatické evaluace, i zde byla pro tyto respondenty nejproblematičtější položka č. 14 „Tajemství“. Celkově však položky pragmatické evaluace byly pro tyto respondenty daleko obtížnější než pro respondenty intaktní (viz **Graf. 13** Srovnání výsledků položek pragmatické evaluace u skupiny intaktních respondentů a skupiny).

## **výzkumná otázka č. 3**

- **O kolik procent bude skupina intaktních respondentů úspěšnější v řešení testového materiálu než skupina respondentů s Aspergerovým syndromem?**

Úspěšnost skupiny intaktních respondentů činila 89,4 % a úspěšnost skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem byla 69,6 %. **Intaktní skupina respondentů byla tedy o 19,8 % úspěšnější než skupina respondentů s Aspergerovým syndromem.** V řešení jednotlivých položek byla až na jedinou položku (č. 5 „Karetní hra“) vždy úspěšnější skupina intaktních respondentů. Tato položka byla zároveň nejproblematičtější položkou pro intaktní respondenty a byla podrobněji analyzována v kapitole 7.2.1.

Co se týká položek pragmatické evaluace, tak celková úspěšnost intaktní skupiny činila 80 % a úspěšnost skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem u těchto položek byla 48,75 %. **Skupina intaktních respondentů byla tedy o 31,25 % lepší než skupina respondentů s Aspergerovým syndromem.** Právě vyhodnocení a porovnání výsledků u těchto

položek nejvíce ukázalo, že respondenti s Aspergerovým syndromem mají problém v oblasti pragmatiky. Pragmatická evaluace je oproti jednotlivým položkám, které obsahují pouze dílčí pragmatické schopnosti, souhrn vícero komunikačních strategií. I přesto, že respondenti s Aspergerovým syndromem v mnoha případech dokázali odpovědět na jednotlivé položky správně, řešení položek pragmatické evaluace bylo pro ně daleko náročnější a chybovali zde oproti intaktním skupině daleko více.

**Hlavním cílem práce** bylo vytvořit materiál zaměřený na rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny a zjistit, zda je možné rozdělit zkoumané osoby s Aspergerovým syndromem dle nového dělení diagnóz v rámci Beta verze MKN–11. Autorka se domnívá, že se podařilo vytvořit materiál pro rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny, avšak v průběhu testování byly zaznamenány nedostatky, které mohou být podnětem pro přepracování. Nedostatky ve vytvořeném materiálu byly zjištěny na základě zpětné vazby od některých respondentů.

**U položky č. 10 „Rozhovor s učitelem“** z reakce jednoho z respondentů vyplynulo, že podnět k této položce, lze chápat dvojsmyslně. Správná odpověď měla obsahovat, že žák, který vede s učitelem rozhovor, mění neustále téma, nedokáže plynule přecházet a dokončovat jednotlivé příběhy, učitel mu nerozumí a v příběhu se ztrácí. Žák hovořící s učitelem však v tomto příběhu neustále vstupuje do příběhu s tím, co nového si koupil a kde byl, což může testovaného zmást a žákova výpověď tak může působit příliš vychloubačným dojmem. Proto by do budoucna mělo dojít k úpravě tohoto podnětu, aby se předešlo právě zmíněným nedostatkům v této položce.

Další položkou, kterou je nutné zmínit, je **položka č. 13 „Hra s létajícím talířem“**. Správná odpověď na tuto položku musela poukazovat na dvě mávající dívky, házející si s létajícím talířem a musela obsahovat zdvořilou žádost o to, jestli se může Klára přidat do hry. Tato položka byla hodnocena respondentem s Aspergerovým syndromem Matyášem W. za nejtěžší položku celého testu. Tento respondent dlouho přemýšlel a nevěděl, co odpovědět. Nakonec i na tuto položku odpověděl správně. Po skončení testování však tento respondent zmínil, že nepochopil zadání této položky, z toho důvodu, že dívka na fotografii se dívá směrem dolů, a proto si nemůže dívek na obrázku všimnout. V tomto případě by tedy bylo dobré vyfotit danou fotografii tak, aby pohled dívky směřoval směrem k děvčatům, které si hází s létajícím talířem. Z výsledků šetření dále vyplývá, že položka č. 5 „Karetní hra“ byla nejproblematictější položkou u skupiny intaktních respondentů a také u respondentů s Aspergerovým syndromem patřila tato položka k jedné z nejméně úspěšných. Zejména

na základě velmi nízké úspěšnosti intaktní skupiny je nutné se zamyslet, zda podnět k této položce byl pro českou populaci srozumitelný, zda z podnětu bylo patrné a pochopitelné, co by mělo být v odpovědi obsaženo. Do budoucna by bylo dobré zmíněné položky upravit a nafotit nové fotografie, popřípadě rozšířit tento materiál o další položky.

Na tomto místě je nutné uvést **některé limity této výzkumné práce**. V úvahu je v první řadě nutné brát velikost cílové skupiny, která byla pouze dvacetičlenná a výsledky tak nenesou všeobecnou platnost. I když bylo záměrem vytvořit desetičlennou skupinu respondentů se stejnou diagnózou a ve stejném věku, (v tomto případě s Aspergerovým syndromem a ve věkovém rozmezí jedenácti až patnácti let), se autorka setkala u třech případů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem a lehkou mentální retardací. I přesto, že si je autorka vědoma toho, že tato diagnóza se nepojí s narušením intelektových funkcí, tyto respondenty do šetření zařadila. Tato skutečnost mohla mít vliv na výsledné skóre. Také samotný průběh testování nebyl u všech dětí stejný, ve třech případech byli u testování přítomni rodiče, u ostatních sedmnácti dětí probíhalo šetření bez přítomnosti jiné osoby. Rovněž zapisování odpovědí testovaných neprobíhalo shodně. U třech respondentů bylo šetření nahráváno a u zbývajících respondentů jsem odpovědi zapisovala do záznamového archu, což mohlo narušit hladký průběh šetření. Ověření materiálu tak při zapisování odpovědí trvalo daleko déle, a to mohlo mít vliv na unavitelnost respondentů ke konci testování.

## 9. ZÁVĚR

Tato práce byla zaměřena na tvorbu materiálu pro rozvoj pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra. Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola byla zaměřena na vymezení poruchy autistického spektra a dále byl v této kapitole autismus porovnáván z pohledu dvou hlavních diagnostických systémů, konkrétně Mezinárodní klasifikace nemocí, vydávané Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a v současné době se připravující jedenácté revize (MKN–11) a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch vydávaného americkou psychiatrickou asociací (DSM–5). Ve druhé kapitole byla popsána komunikace, její dělení a funkce. Třetí kapitola popisuje specifika komunikace osob s poruchou autistického spektra. A poslední čtvrtá kapitola byla zaměřena na oblast pragmatické jazykové roviny, její specifika u osob s poruchou autistického spektra a možnosti její diagnostiky. V rámci praktické části práce byl vytvořen materiál zaměřený na rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny na základě analýzy jiných testových materiálů. Tento materiál byl ověřen na vzorku dvaceti respondentů, desíti intaktních respondentů tvořících kontrolní skupinu a desíti respondentů s Aspergerovým syndromem. Ověření materiálu probíhalo v průběhu měsíce listopadu 2017. V jednotlivých podkapitolách praktické části práce je objasněn postup při tvorbě materiálu a následně výsledky obou cílových skupin. V závěrečné části praktické části práce jsou výsledky obou skupin komparovány.

Hlavním cílem práce bylo vytvořit materiál zaměřený na rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny a zjistit, zda je možné rozdělit zkoumané osoby s Aspergerovým syndromem dle nového dělení diagnóz v rámci Beta verze MKN–11. Tohoto cíle dle uvážení autorky se podařilo dosáhnout. Byl vytvořen materiál zaměřený na rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny, a to na základě analýzy jiných testových materiálů. Po jeho ověření a analýze výsledků se podařilo orientačně rozřadit jedince dle Beta verze MKN–11. Výsledky jednotlivých položek a zejména vyhodnocení pragmatické evaluace ukázalo, že respondenti s Aspergerovým syndromem mají v oblasti pragmatiky daleko větší potíže než skupina intaktních respondentů.

I přes nedostatky uvedené v diskuzi autorka považuje tento testový materiál za přínosný pro logopedickou a speciálněpedagogickou praxi. Dle autorky by mohl být využitelný pro orientační posouzení pragmatické jazykové roviny a také pro orientační rozřazení jedinců s pragmatickou poruchou dle Beta verze MKN–11. Do budoucna by však bylo vhodné nevyhovující položky uvedené v diskuzi upravit a ověřit materiál na větším vzorku

respondentů, popřípadě rozšířit o další položky a zejména pak o položky pragmatické evaluace, kde jsou problémy jedinců s Aspergerovým syndromem nejvíce zřetelné.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA) (1997-2014). *Social Language Use (Pragmatics)*. [online]. [cit. 2018-3-18]. Dostupné z: <https://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics/>.

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

ATTWOOD, T (2018). Tonny Attwood. *What is Asperger's Syndrome?* [online]. [cit. 2018-3-2]. Dostupné z: <http://www.tonyattwood.com.au/about-aspergers/what-is-aspergers>

AUTISM EDUCATION TRUST (AET). (2009). Speech and language therapy. *Autism education trust*. [online]. [cit. 2017-10-2]. Dostupné z: <http://www.autismeducationtrust.org.uk/good-practice/written%20for%20you/parents-and-cares/pc%20speech%20and%20language%20therapy.aspx>

BARON-COHEN, S. (2008) *Autism and Asperger syndrome*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780198504900.

BERKELL Z. D. (2005). *Autism spectrum disorders: identification, education, and treatment*. 3rd ed. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-4579-8.

BERNIER, R.; GERDTS, J. (2010). *Autism spectrum disorders: a reference handbook*. Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO,. Contemporary world issues. ISBN 978-1-59884-334-7.

BEYER, J.; GAMMELTOFT L. (2006). *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8073671573.

BOGDASHINA, O., (2005). *Communication issues in autism and Asperger syndrome: do we speak the same language?* Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 1-84310-267-6.

BONDY, A.; FROST, L. (2007). *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 9788024720531.

CDC. (2015). Signs and Symptoms. *Centers for disease Control and Prevention*. [online]. [2017-10-2]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/signs.html>.

Clinical Evaluation of Language Fundamentals® - Fifth Edition (CELF®-5). (2013) In: Pearson Clinical [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.pearsonclinical.com/language/products/100000705/clinical-evaluation-of-language-fundamentals-fifth-edition-celf-5.html>

Comprehensive Assessment of Spoken Language, Second Edition (CASL®-2). (2017) In: Pearson Clinical [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <https://www.pearsonclinical.com/language/products/100001922/comprehensive-assessment-of-spoken-language-second-edition-casl-2.html>

ČADILOVÁ, V.; THOROVÁ, K.; ŽAMPACHOVÁ, Z. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, ISBN 9788024430546.

DVOŘÁK, J. (2001). *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.

FLUSBERG, T. H.; EDELSON, L.; LUYSTER R. (2011). Language and Communication in Autism Spectrum Disorders. In: AMARAL, D.; DAWSON, G.; GESCHWIND, D. H. *Autism spectrum disorders*. New York: Oxford University Press, s. (172 – 185). ISBN 978-0-19-5371826.

GILLBERG, CH.; PEETERS, T. (1998). *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, Speciální pedagogika. ISBN 8071782017.

GRANDIN, T.; PANEK R. (2014). *Mozek autisty: myšlení napříč spektrem*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-3115-8.

HADDON, M., (2003). *Podivný případ se psem*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-541-X.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. (2015). *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0

HOWLIN, P. (2005). *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, Speciální pedagogika. ISBN 8073670410.

JANOUŠEK, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-247-4295-3.

JELÍNKOVÁ, M., (1999). *Autismus*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

JELÍNKOVÁ, M., (2002). *Autismus*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

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

KEEN, D. (2014). Prelinguistic communication. In: ROBERTS ARCIULI, J.; BROCK, J. *Communication in autism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 11-28. ISBN 9789027270320.

KEJKLÍČKOVÁ, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 97880247111102.

KLENKOVÁ, J. (2010). Logopedie. In: PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, ISBN 9788073151980.

KOEGEL, K. L.; LAZEBNIK C. (2004). *Overcoming autism*. New York: Viking. ISBN 0670032948.

LANDAU, E. (2001). *Autism*. New York: Franklin Watts. ISBN 9780531117804.

MIKULÁŠTÍK, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

MKN-10. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. In: Ústav zdravotnických informací a statistiky v ČR. 2014 [online]. [cit. 2017-11-02]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>.

MKN-11. MKN-11 Beta Draft. (2017) *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. [online]. [cit. 2017-11-02]. Dostupné



z: <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f854708918>

NEWMAN, W.; HOLOYDA B. (2015). The DSM-5 and Major Diagnostic Changes. In: SCOTT, Ch. L. *DSM-5 and the law: changes and challenges*. New York, NY: Oxford University Press. pp. 25-50. ISBN 978-0-19-936848-8.

NOFFSINGER, S.; PIEL J. (2015). DSM-5: Competencies and the Criminal Justice System. In: SCOTT, Ch. L. *DSM-5 and the law: changes and challenges*. New York, NY: Oxford University Press. pp. 101-126 ISBN 978-0-19-936848-8.

OLEJŠKOVÁ, H., (2008). Časně klinické projevy autismu v dětství a mládí jsou klíčem v časně diagnóze. *Pediatric pro praxi* [online]. [cit. 2017-10-26]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2008/03/05.pdf>.

PATRICK, N. J., (2011). *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál. ISBN 9788073678678.

PEETERS, T. (1998). *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-114-x.

PHELPS-TERASAKI, D.,; PHELPS-GUNN, T. (2007). *TOPL-2 Test of Pragmatic Language: Examiner's Manual* (2 ed.). Shoal Creek Boulevard, Austin, Texas: Pro-ed Inc.

RABOCH, J.; HRDLIČKA, M.; MOHR, P.; PAVLOVSKÝ, P.; PTÁČEK R., ed. (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, ISBN 9788086471525.

RICHMAN, S. (2006). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, Speciální pedagogika. ISBN 8073671026.

ROBERTS, M. A. J. (2014). Echolalia and language development in children with autism. In: ROBERTS ARCIULI, J. a J. BROCK. *Communication in autism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 55-74. ISBN 9789027270320.

RODGER, M. (2014). *Autism spectrum disorder*. New York, New York: Crabtree Publishing Company, ISBN 978-0-7787-0081-4.

ŘÍHOVÁ, A.; VITÁSKOVÁ K. (2012). *Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra: odborná publikace pro logopedy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024429083.

ŘÍHOVÁ, A. (2011). *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024426778.

Social Language Development Test–Elementary: Normative Update (SLDT-E: NU) (2016) In: Proedinc [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <https://www.proedinc.com/Products/34370/social-language-development-testelementary-normative-update-sldte-nu.aspx>

STRAUSSOVÁ, R.; KNOTKOVÁ, M. (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, Rádci pro zdraví. ISBN 9788026200024.

SWINEFORD, L. B; THURM, A.; BAIRD, G.; WETHERBY, A. M.; SWEDO, S. (2014). *Social (pragmatic) communication disorder: a research review of this new DSM-5 diagnostic category* [online]. [cit. 2017-11-2]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4258293/>

THE AUTISM BLOG (2011). Social Communication-Making Connections. *Seattle children's*. [online]. [cit. 2018-2-29]. Dostupné z: <http://theautismblog.seattlechildrens.org/social-communication-making-connections/>

THE NATIONAL AUTISTIC SOCIETY. (2017). Communicating. *The National Autistic Society* [online]. [cit. 2017-10-2]. Dostupné z: <http://www.autism.org.uk/about/communication/communicating.aspx>

THOROVÁ, K., (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 9788026207689.

THOROVÁ, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 9788026207146.

VEAGUE, H. B. (2010). *Autism*. New York, NY: 9781604134254, ISBN 978-1-60413-425-4.

VICKER, B. (2009). Social communication and Language Characteristics Associated with High Functioning Verbal Children and Adults with ASD. *IIDC – The Indiana Institute on*

*Disability and Comunity at Indiana University* [online]. [cit. 2017-10-16]. Dostupné z: <https://www.iidc.indiana.edu/pages/Social-Communication-and-Language-Characteristics-Associated-with-High-Functioning-Verbal-Children-and-Adults-with-ASD>

VITÁSKOVÁ, K.; KYTNAROVÁ, L. (2017) *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra: (hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024452142.

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, Speciální pedagogika. ISBN 9788073676872.

VYBÍRAL, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-291-2.

WAHLSTROM, B. J. (1992) *Perspectives on human communication*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown. ISBN 9780697107046.

WESTBY, C. (2014). Social-Emotional Bases of Pragmatic and Communication Development in: SINGLETON, N. C.; SHULMAN; B. B. *Language development: foundations, processes, and clinical applications*. 2nd ed. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning. pp. 135-176 ISBN 9781284022070.

WILKINSON, L. (2015) *Best Practice Review: The Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)* [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://bestpracticeautism.blogspot.cz/2012/05/test-review-pragmatic-language-skills.html>

WING, L. (2001). *The autistic spectrum: a parents' guide to understanding and helping your child*. Berkeley, Calif.: Ulysses Press, ISBN 1569752575.

YAUCH, J. 2013. Communication in children with Autism Spectrum disorder – Part 3. *Seattle children's* [online]. [cit. 2017-10-12]. Dostupné z: <http://theautismblog.seattlechildrens.org/communication-in-children-with-autism-spectrum-disorder-part-3/> .

ZUFFEREY, S. (2010). *Lexical pragmatics and theory of mind: the acquisition of connectives*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. Pragmatics & beyond, new ser., 201. ISBN 9789027256058.

ŽAMPACHOVÁ, Z.; ČADILOVÁ V. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024446691.

## SEZNAM ZKRATEK

**ASHA** – American Speech-Language-Hearing Association

**apod.** – a podobně

**atd.** – a tak dál

**CASL–2**–Comprehensive Assessment of Spoken Language-2

**CCC–2**– Childrens Communication Checklist–2

**CELF–5**– Clinical Evaluation of Language Fundamentals–5

**č.** – číslo

**DPP**– Descriptive Pragmatics Profile

**DSM**– Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

**DSM–4** – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – čtvrtá revize

**DSM–5** – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch – pátá revize

**LMR** – lehká mentální retardace

**MKN**– Mezinárodní klasifikace nemocí

**MKN–10** – Mezinárodní klasifikace nemocí – desátá revize

**MKN–11** – Mezinárodní klasifikace nemocí – jedenáctá revize

**např.** – například

**PAS** – porucha autistického spektra

**PE** – pragmatická evaluace

**s.** – strana

**TOPL–2** – Test of pragmatic language–2

**tj.** – to je

**tzv.** – takzvaný

**WHO** – World Health Organization

## SEZNAM TABULEK

**Tabulka č. 1** Věk respondentů v době testování

**Tabulka č. 2** Hodnotící tabulka

**Tabulka č. 3** Tabulka posouzení míry poruchy pragmatického jazyka

**Tabulka č. 4** Výsledné skóre všech respondentů

**Tabulka č. 5** Správné odpovědi intaktní skupiny u položky č. 5

**Tabulka č. 6** Nesprávné odpovědi intaktní skupiny u položky č. 5

**Tabulka č. 7** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 4

**Tabulka č. 8** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 4

**Tabulka č. 9** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 5

**Tabulka č. 10** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 5

**Tabulka č. 11** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 9

**Tabulka č. 12** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 9

**Tabulka č. 13** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 13

**Tabulka č. 14** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 13

**Tabulka č. 15** Správné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 14

**Tabulka č. 16** Nesprávné odpovědi respondentů s Aspergerovým syndromem u položky č. 14

**Tabulka č. 17** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 2

**Tabulka č. 18** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 4

**Tabulka č. 19** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 5

**Tabulka č. 20** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 7

**Tabulka č. 21** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 8

**Tabulka č. 22** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 10

**Tabulka č. 23** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 12

**Tabulka č. 24** Tabulka odpovědí respondentů s Aspergerovým syndromem na položku pragmatické evaluace č. 14

## SEZNAM GRAFŮ

**Graf č. 1** Výsledky jednotlivých položek u intaktní skupiny

**Graf č. 2** Výsledky jednotlivých položek u skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

**Graf č. 3** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 2

**Graf č. 4** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 4

**Graf č. 5** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 5

**Graf č. 6** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 7

**Graf č. 7** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 8

**Graf č. 8** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 10

**Graf č. 9** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č. 12

**Graf č. 10** Úspěšnost pragmatické evaluace u položky č.14

**Graf č. 11** Srovnání výsledků skupin intaktních respondentů a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

**Graf č. 12** Celková úspěšnost testových položek

**Graf č. 13** Srovnání výsledků položek pragmatické evaluace u skupiny intaktních respondentů a skupiny respondentů s Aspergerovým syndromem

## SEZNAM OBRÁZKŮ

**Obrázek č. 1** Ukázka části tabulky pro podnět k fotografii č. 2 „Čekání na Nikol“

**Obrázek č. 2** Ukázka fotografie k položce č. 2 „Čekání na Nikol“



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1** Informovaný souhlas s ověřením testového materiálu

**Příloha č. 2** Informovaný souhlas s pořizováním a zveřejňováním fotografií

**Příloha č. 1** Informovaný souhlas s ověřením testového materiálu

**INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Jsem studentkou 5. ročníku logopedie Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci s názvem „Rozvoj pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra“. V rámci své práce budu vypracovávat materiál, který bude sloužit k terapii a diagnostice pragmatické jazykové roviny. Vypracovaný materiál musím ověřit na deseti intaktních dětech a deseti dětech s Aspergerovým syndromem.

Žádám Vás tímto o souhlas, abych s Vaším dítětem mohla tento materiál ověřit. K šetření nepotřebuji žádné další informace, ani jméno dítěte zveřejňovat nebudu. Toto šetření bude zcela anonymní. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Veronika Štefková  
Cihelní 2400  
Karviná 6  
mob. 724155875

Jméno a příjmení dítěte: .....

Datum narození dítěte: .....

Dne.....

Podpis zákonného zástupce: .....

**Příloha č. 2 Informovaný souhlas s pořizováním a zveřejňováním fotografií**

**SOUHLAS S POŘIZOVÁNÍM A ZVEŘEJŇOVÁNÍM FOTOGRAFIÍ**

**Jméno a příjmení dítěte**.....

**Datum narození dítěte**.....

Svým podpisem potvrzuji, že souhlasím s pořizováním a zveřejněním fotografií mé dcery/syna. Pořízená fotodokumentace bude součástí praktické části diplomové práce s názvem „Rozvoj pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra“.

V Karviné dne: .....

Jméno zákonného zástupce .....

Podpis zákonného zástupce.....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Štefková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lucie Kytnarová
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Tvorba materiálu zaměřeného na rozvoj pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra
<b>Název v angličtině:</b>	Creation of material focused on pragmatic language domain development of autism spectrum disorder
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na tvorbu materiálu určeného k rozvoji a diagnostice pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra. Teoretická část se zabývá poruchou autistického spektra, komunikací a jejími specifiky u osob s PAS, pragmatickou jazykovou rovinou a možnostmi její diagnostiky. Praktická část se věnuje tvorbě materiálu pro rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny a jeho ověření na vzorku dvaceti respondentů, analýze jednotlivých položek tohoto materiálu a následné komparaci výsledků obou skupin.
<b>Klíčová slova:</b>	porucha autistického spektra, verbální a neverbální komunikace, pragmatická jazyková rovina, tvorba materiálu, Aspergerův syndrom
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis focuses on the creation of material intended for the development and diagnosis of pragmatic language domain in people with autistic spectrum disorders. The theoretical part deals with autistic spectrum disorders, communication and its specifics in people with PAS, a pragmatic language domain and its diagnostics. The practical part deals with the creation of material for the development and diagnostics of pragmatic language domain and its verification on a sample of twenty respondents, analysis of individual items of this material and subsequent comparison of the results of both groups.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	autistic spectrum disorder, verbal and non-verbal communication, pragmatic language domain, creation of material, Asperger's syndrome

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<b>Příloha č. 1</b> Informovaný souhlas s ověřením testového materiálu <b>Příloha č. 2</b> Informovaný souhlas s pořizováním a zveřejňováním fotografií  (Materiál pro rozvoj a diagnostiku pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra je přiložen zvlášť k diplomové práci)
<b>Rozsah práce:</b>	89 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk