

Univerzita Karlova

Fakulta humanitních studií

Studium humanitní vzdělanosti

Bakalářská práce

Kateřina Raichlová

Analýza narativních schopností u dětí s Aspergerovým syndromem

Analysis of narrative abilities in children with Asperger's syndrome

Praha 2024

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 2. ledna 2024

Kateřina Raichlová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala především PhDr. Miroslavě Novákové Schöffelové, Ph.D. za odborné vedení a trpělivost při realizaci mé bakalářské práce. Dále také patří velké díky všem dětem, které přispěly ke sběru dat a jejich rodičům, kteří s výzkumem souhlasili.

Klíčová slova (česky):

Aspergerův syndrom, autismus, dítě, emoce, komunikace, narativní schopnosti, jazyk, řeč, vývoj.

Key words:

Asperger syndrome, autism, communication, child, development, emotions, language narrative abilities, speech.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá narativními schopnostmi dětí s Aspergerovým syndromem. K získání narativního vzorku byl použit mezinárodní test MAIN (The Multilingual Assessment Instrument for Narratives). Hlavním cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem a zdali vůbec, vyjadřují děti v mladším školním věku, s diagnózou Aspergerova syndromu, mentální stavy protagonistů příběhu. Dalším cílem bylo zjistit rozdíly ve vyjadřování emocí v produkci a reprodukci příběhu u těchto dětí. Teoretická část se zaměřuje na shrnutí teoretických východisek jazykových schopností se zaměřením na narativy a obecné seznámení s vyjadřováním mentálních stavů u dětí s Aspergerovým syndromem. V empirické části se pracuje s daty získanými prostřednictvím testu MAIN. V závěru práce jsou analyzovány a interpretovány výsledky výzkumu.

Abstract

This bachelor thesis deals with the narrative abilities of children with Asperger's syndrome. The international test MAIN (The Multilingual Assessment Instrument for Narratives) was used to obtain a narrative sample. The main aim of the thesis was to find out how, and if at all, children of younger school age, diagnosed with Asperger's syndrome, express the mental states of the protagonists of a story. Another aim was to find out the differences in the expression of emotions in the production and reproduction of the story in these children. The theoretical part focuses on summarizing the theoretical background of language skills with a focus on narratives and a general introduction to the expression of mental states in children with Asperger's syndrome. The empirical part works with data obtained through the MAIN test. The thesis concludes with an analysis and interpretation of the research results.

Obsah

ÚVOD.....	- 8 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 10 -
1 JAZYKOVÉ ROVINY A JEJICH VÝZNAM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ	- 10 -
1.1 FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA	- 10 -
1.2 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA	- 11 -
1.3 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA	- 11 -
1.4 PRAGMATICKÁ ROVINA	- 12 -
1.5 VÝZNAM JAZYKOVÝCH ROVIN PRO ZJIŠŤOVÁNÍ NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ	- 12 -
2 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI	- 13 -
2.1 VÝVOJ DĚTSKÝCH NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ.....	- 13 -
2.2 TYPY NARATIVŮ.....	- 15 -
2.3 HODNOCENÍ NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ.....	- 16 -
2.3.1 <i>Hodnocení makrostruktury</i>	- 16 -
2.3.2 <i>Hodnocení mikrostruktury</i>	- 17 -
3 ASPERGERŮV SYNDROM.....	- 18 -
3.1 DIAGNOSTIKA ASPERGEROVA SYNDROMU.....	- 18 -
3.1.1 <i>První fáze – posuzovací stupnice</i>	- 19 -
3.1.2 <i>Druhá fáze – diagnostické vyšetření</i>	- 19 -
3.2 DRUHY ASPERGEROVA SYNDROMU	- 20 -
3.3 JAZYK A ŘEČ U DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	- 20 -
4 TEORIE MYSLI A EMOCE U DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	- 22 -
4.1 TEORIE MYSLI.....	- 22 -
4.2 EMOCE.....	- 23 -
5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	- 24 -
PRAKTICKÁ ČÁST	- 26 -
6 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	- 26 -
7 METODOLOGIE VÝZKUMU	- 26 -
7.1 VÝZKUMNÝ VZOREK	- 26 -
7.2 ETIKA VÝZKUMU	- 27 -
7.3 METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT	- 28 -
7.4 SBĚR DAT.....	- 30 -
7.5 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	- 31 -

8	VÝSLEDKY	- 32 -
8.1	ANALÝZA NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ JEDNOTLIVÝCH PARTICIPANTŮ	- 32 -
8.1.1	<i>Jakub</i>	- 32 -
8.1.2	<i>Petr</i>	- 33 -
8.1.3	<i>Pavel</i>	- 34 -
8.1.4	<i>Pavčina</i>	- 36 -
8.1.5	<i>Jonáš</i>	- 37 -
8.1.6	<i>Karolina</i>	- 38 -
8.1.7	<i>Tadeáš</i>	- 39 -
8.1.8	<i>Ondřej</i>	- 41 -
8.2	ANALÝZA VÝSLEDKŮ CELÉ SKUPINY.....	- 42 -
8.3	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	- 43 -
9	DISKUSE	- 44 -
10	LIMITY VÝZKUMU	- 45 -
11	ZÁVĚR	- 46 -
12	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	- 48 -
13	SEZNAM PŘÍLOH	- 52 -
	PŘÍLOHA Č. 1: PLNÝ INFORMOVANÝ SOUHLAS	I
	PŘÍLOHA Č. 2: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU S KÓDOVÁNÍM	VI

Úvod

Téma narativních schopností u dětí s Aspergerovým syndromem jsem si vybrala především z důvodu mého zájmu o děti s poruchou autistického spektra a jejich způsobu komunikace. Konkrétně se v této práci zabývám schopnostmi vyjadřovat mentální stavy (zejména emoce) u dětí s Aspergerovým syndromem v narativech elicitovaných pomocí metody MAIN (viz dále). Narativní schopnosti jsou bohatým zdrojem informací o jazykovém vývoji dítěte, jejich slovní zásobě, způsobu orientace v čase a prostoru, ale právě i způsobu, jakým dokáží emoce vyjadřovat a rozumět jim. Samotná schopnost narace vypovídá o kognitivních předpokladech a jejich vzájemnou spojitost lze často pozorovat u dětí s poruchou vývojem řeči (Dodwell a Bavin, 2008 in Nováková Schöffelová, 2020).

Co se týče konkrétně emocí, děti s Aspergerovým syndromem neprojevují emoce v rozsahu a intenzitě jako ostatní a nemají schopnost efektivně interpretovat gesta druhých lidí a tím pádem nejsou schopni získat informace o tom, zda je druhému smutno, cítí se trapně, je na sebe pyšný a podobně. (Attwood a kol., 1988; Capps a kol., 1992 in Attwood, 2005). Předpokládá se tedy, že i při vyprávění příběhu, na základě obrázků, nedostatečně rozpoznají emoce postav z příběhů a budou je interpretovat špatně nebo je nebudou zmiňovat vůbec.

Teoretická část bakalářské práce se skládá ze čtyř hlavních částí a páté části shrnující. Nejprve popisují jazykové roviny a jejich význam pro zjišťování narativních schopností, dále co to jsou narativní schopnosti, jednotlivé typy, stupně a jejich vývoj. V další části se věnují tomu, co je Aspergerův syndrom, jakým způsobem se tento syndrom projevuje u dětí jak v obecné rovině, tak zejména v oblasti jazykových schopností se zaměřením na narativní schopnosti. Ve čtvrté části se věnují tématu teorie mysli a emocí u dětí s Aspergerovým syndromem. Pátá část obsahuje shrnutí všech podstatných teoretických poznatků.

Empirická část analyzuje narativní vzorky dětí s Aspergerovým syndromem, získaná prostřednictvím testu MAIN, neboli multijazykového testu na hodnocení jazykových schopností, který je určen právě k testování narativních schopností. Nalezneme zde popis výzkumného vzorku a procesu získávání dat, výsledky, jejich interpretaci a závěrečnou diskusi. Cílem výzkumné části je zachytit a popsat frekvenci a způsob vyjadřování mentálních stavů (zejména emocí) postav v makrostruktuře příběhu u dětí s Aspergerovým syndromem. Dalším cílem je také zachytit a popsat, jakým způsobem se

vyjadřování emocí liší v produkci a reprodukci příběhu. Design výzkumné části bakalářské práce je kvalitativního charakteru.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Jazykové roviny a jejich význam pro zjišťování narativních schopností

Jazykovou rovinu můžeme definovat jako část jazykového systému, který disponuje specifickými základními jednotkami. Během vývoje řeči u dětí dochází ke vzájemnému prolínání těchto jazykových rovin (Bytešníková, 2012). Jazykové roviny můžeme rozdělit na foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a rovinu pragmatickou (Klenková, 2000).

1.1 Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina je jinak nazývána také jako zvuková rovina jazyka. Po narození je dítě schopno si osvojit jakýkoliv jazyk a postupně začíná vlivem prostředí vnímat pouze ty zvuky, které v daném jazyce rozlišují význam slov. Tyto zvuky nazýváme fonémy (Marková, 2016). Fonémy jednotlivé slovo utvářejí a mohou tak měnit jejich význam. Například slova les a pes mají odlišný význam, přitom se liší pouze počáteční zvuk (Seidlová Málková, 2014). Tento fonologický systém si dítě osvojí do šestého roku života. Fonetický systém jazyka se zabývá akusticko-artikulačními jednotkami, které mají přesně definovaný způsob artikulace (Marková, 2016).

Během osvojování si zvukového systému daného jazyka, uplatňuje dítě takzvané fonologické procesy. Pomocí těchto procesů si dítě zjednodušuje cílová slova, která překračují kapacitu dítěte. Tyto procesy dělíme do třech skupin. V první skupině jsou procesy, které zjednodušují strukturu slova. Ve druhé skupině jsou substituční procesy, ve kterých se skupina zvuků vymění za jiné zvuky. Ve třetí skupině jsou procesy asimilační, ve kterých změna výslovnosti nastává v momentě ovlivnění jiným zvukem, který se ve slově nachází. Fonologické procesy by měly vymizet v období třetího roku života (Marková, 2016).

Do této roviny patří také slabiky. Slabika je nejmenší jednotkou, která akusticky vyhovuje dorozumívání, má konkrétní strukturu a tvoří ji konkrétní zvuky. Tyto zvuky nemohou být kombinovány libovolně, ale podle fonotaktických pravidel. Slabiky společně s vyššími jednotkami řeči vytvářejí takzvané prozodické faktory řeči. Jedná se o zvukové jevy, které tvoří například rytmus, tempo, pauzy a melodii řeči. Dokážeme pomocí nich rozpoznávat hranice věty, ale také pocity a emoce v komunikaci (Marková, 2016). Právě

s tímto vyjádřením pocitů a emocí, jak se později v textu dočteme, mají děti s Aspergerovým syndromem problém.

1.2 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina se věnuje významu slov a slovní zásobě, do které zahrnujeme jak všechna slova, tak i slovní spojení a fráze. Slovní zásobu lze dělit mnoha způsoby. Nejčastěji užívaným rozdělením je mezi pasivní a aktivní slovní zásobou. Pasivní slovní zásoba vždy převyšuje aktivní, zahrnuje slova, která rozumíme, ale aktivně je nepoužíváme. V aktivní slovní zásobě jsou slova, která používáme běžně při komunikaci. Dalším dělením je dělení slov na abstraktní a konkrétní dle toho, zda si dané slovo dokážeme představit nebo ne. Průměrný dospělý člověk ovládá až 50 tisíc slov (Marková, 2016).

Období vývoje této roviny se nedá ohraničit, protože se rozvíjí do momentu, do kterého je člověk schopný se učit (Marková, 2016).

1.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina je důležitou součástí jazyka a představuje klíčový aspekt jazykové komunikace a porozumění (O'Grady et kol., 2011). Morfologie se zabývá studiem vnitřní struktury slov a způsobu, jakým se mohou slova měnit podle různých gramatických kategorií, jako je třeba rod, číslo, pád a čas. Morfologické jednotky se nazývají morfémy a jsou nejmenšími významovými jednotkami slov. Morfologická rovina tedy zahrnuje studium toho, jak se slova tvoří a jak se mohou měnit (Fromkin et al., 2013).

Syntax se zabývá studiem struktury vět a způsobu, jakým jsou slova organizována do různých syntaktických vztahů, které určují samotný význam věty. Věnuje se také studiu různých typů větných konstrukcí a vztahů mezi nimi, jako jsou podřadné a souřadné věty (Jurafsky & Martin, 2020).

Gramatická pravidla se dítě učí pomocí nápodoby. Dítě přenáší mluvní vzorce na řeč a kopíruje vzor, který si následně zapamatuje a využívá. Nejprve dítě využívá jednoslovné věty (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007) a zhruba od dvou let začíná využívat dvouslovné věty. V počátcích používá dítě primárně podstatná jména, postupně přidává slovesa a citoslovce. Mezi druhým a třetím rokem začíná integrovat přídavná jména a osobní zájmena do svého slovníku. Postupem času, kolem čtvrtého roku života, se dítě začíná vyjadřovat využíváním všech druhů slov (Klenková, 2006).

1.4 Pragmatická rovina

Pragmatická jazyková rovina zahrnuje studium jazykových funkcí a způsobů používání jazyka v konkrétních situacích (Levinson, 1983). Tato rovina se zaměřuje na to, jak lidé používají jazyk v různých kontextech a situacích, jakými jsou například konverzace, diskuze, prezentace nebo sdělování informací (Yule, 2014).

U dětí se rozvíjí postupně v průběhu celého jejich vývoje a je spojena s tím, jak dítě zvládá komunikovat s ostatními lidmi v různých situacích. První projevy pragmatiky se objevují již v prvních měsících života, kdy se dítě učí, jak upoutat pozornost ostatních lidí a jak se dorozumět pomocí gest, mimiky a zvuků (Bytešníková, 2012). V předškolním věku se dítě začíná učit rozlišovat situace, ve kterých je vhodné používat určité druhy řeči, například pozdravy, dotazy apod. Také se učí být pozorné k potřebám svých spolužáků a přizpůsobovat se jim (Bílková, 2013). V mladším školním věku pokračuje rozvíjení komunikačních dovedností a děti se učí používat komplexnější řečové struktury, porozumět různým druhům textů a umět je samostatně vytvářet (Bytešníková, 2012).

Důležitou součástí vývoje pragmatické jazykové roviny je porozumění takovým prvkům komunikace jako jsou například ironie, sarkasmus nebo narážky (Machová & Švehlová, 1996).

Právě tato rovina je pro děti s Aspergerovým syndromem nejproblematictější, jak se můžeme dočíst v později zmíněné kapitole o jazyce a řeči u dětí s touto diagnózou.

1.5 Význam jazykových rovin pro zjišťování narativních schopností

V kontextu narativních schopností dítěte jsou nejdůležitější syntaktická a pragmatická rovina (Sipe, 1988). Syntaktická rovina se týká gramatických struktur a větné stavby, což je důležité pro tvorbu vět a porozumění větným konstrukcím v příbězích. Dítě musí být schopno rozpoznat, jak jsou věty strukturovány, aby mohlo porozumět, jak jsou jednotlivé věty propojeny a jak se tvoří příběh (Průcha, 2011).

Pragmatická rovina zkoumá využívání jazyka v rozličných situacích a v interakci s různými jednotlivci. Dítě tedy musí být schopno porozumět, jaké jsou různé účely komunikace a jak se mění v závislosti na kontextu. Důležitá je také schopnost rozpoznat a používat různé jazykové prostředky jako jsou například výrazy emocí, řečnické otázky a další druhy výpovědí (Machová & Švehlová, 1996).

2 Narativní schopnosti

Definice narativů se velmi liší podle názorů různých autorů. Abbot (2008) ve své publikaci uvádí, že narativní schopnosti mohou být vnímány jako dar vyprávět. Tyto schopnosti si dokáže osvojit každý jedinec již od útlého věku a napomáhají nám v běžném životě k fungování ve společnosti.

Licandro (2016 in Leciánová, 2022) uvádí, že narativní schopnost je jakási forma dekontextualizované řeči. To značí, že jazyk neklade důraz na okamžitou zkušenost v daném kontextu, ale spíše formuje rámec daného vyprávění.

Labov (1972 in Leciánová, 2022) definuje narativy jako dva vzájemně propojené výroky, které se týkají téže události. Jedná se o výpovědi, se kterými nelze hýbat bez toho, aniž by bylo změněno pořadí událostí, které se staly.

Foucault říká, že narativ přenáší kulturní tradice, vytváří hodnoty a přesvědčení, které definují kulturní identitu. Ricoeur zase říká, že narativ dovoluje člověku porozumět časovým vztahům v jeho existenci (in Harčaríková & Klimovič, 2011).

Heathová (1986) definuje narativy jako verbalizované vzpomínky předešlých nebo probíhajících zkušeností.

Vzhledem k zaměření práce se zde budeme držet pojetí narativů v kontextu vývoje jazykových schopností, jak je definují Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2009), které narativní schopnost shrnují jako schopnost vyprávět zážitky nebo převyprávět pohádku či příběh.

2.1 Vývoj dětských narativních schopností

Když dítě začíná vyjadřovat myšlenky a sdělení týkající se věcí a osob, které jsou nepřímou přítomnou v dané komunikační situaci, začínají se v jeho řeči objevovat prvky narativního vyjádření. První narativy nacházíme v dětské řeči okolo 2,6 let života (Kapalková, 2002). Tyto první narativy označujeme jako protonarativy (McLaughlin, 2006; Owens, 2008 in Harčaríková & Klimovič, 2011). Protonarativy jsou jednoduché události, které se odehrály v nedávné minulosti a v dítěti zanechaly silný zážitek (Harčaríková & Klimovič, 2011). Dalším stupněm je stupeň jednoduchých narativů, které se tvoří přibližně ve čtyřech letech (McLaughlin, 2006 in Harčaríková & Klimovič, 2011). U jednoduchých narativů můžeme jednoduše poznat hlavní téma, kolem kterého je vyprávění organizované. Jednotlivé elementy vyprávění jsou zde spojeny koncepčně. Konkrétně buď pomocí podobnosti anebo doplněním (Owens, 2008 in Harčaríková &

Klimovič, 2011). Pomocí podobnosti dítě spojuje výpovědi spojením viditelných prvků, jako je situace, prostředí nebo konání postav. Pomocí doplňování dítě spojuje výpovědi tvořením prvních logických vztahů mezi jednotlivými prvky (McLaughlin, 2006 in Harčaríková & Klimovič, 2011).

Posledním stupněm vývoje narativů jsou takzvané pravé narativy. Tyto narativy se u dětí objevují po pátém roce dítěte (McLaughlin, 2006 in Harčaríková & Klimovič, 2011). V této fázi vývoje dochází k významnému rozvoji narativů u dětí (Kapalková, 2002), a dítě začíná vykazovat schopnost vytvářet jak reprodukční, tak i produkční příběhy. Taktéž začíná porozumět kauzálním vztahům v příbězích a dokáže odvodit možné důsledky z jednání postav (Harčaríková & Klimovič, 2011). Tyto pravé narativy můžeme dále rozdělit do několika samostatných stupňů vývoje. Od konce předškolního věku po adolescenci rozlišujeme dle McLaughlina (2006) 4 stupně pravých narativů (Harčaríková & Klimovič, 2011). Jedná se o **neorganizované řetězce**, což znamená, že i když existuje slabé propojení s tématem, jsou logicky dobře strukturovány. Dále **řetězce výpovědí centrované na protagonistu příběhu**, tedy když autor organizuje události kolem protagonisty, ale nedává vysvětlení jeho jednání. Dále **kompletní narativy**, které mají vysokou koherenci mezi událostmi, postavou a zdůvodněným chováním. Jako poslední **komplexní narativy**, které mají mnohostranné spojování událostí a postav, přičemž logika narativu zůstává nedotčena.

Jean Matter Mandlerová (1984 in Chrz, 2005) podobně jako Kapalková a Harčaríková s Klimovičem (2011) tvrdí, že většina dětí se kolem třetího roku věku naučí základní strukturu příběhu. Během dětství slyší několik příběhů s podobnou strukturou, což jim umožňuje vytvořit si vlastní představu o této struktuře.

Trochu jiný vývoj popisuje Vladimír Chrz (2005), který vychází z výzkumu Sutton-Smithe (1986), podle kterého jsou děti schopné produkovat příběhy kolem třetího až čtvrtého roku věku. I když dítě ve věku dvou let dokáže vyprávět, co dělalo včera, kolem třetího roku už dokáže reprodukovat krátký, ale primitivní příběh. Ve třetím roce dítěte se příběhy obvykle řídí strukturou zvanou "téma s variacemi" dle Sutton-Smitha (1986 in Chrz, 2005), kdy se příběh nezaměřuje na věcné a časové souvislosti směřující k cíli, ale spíše na vytváření příběhu na základě stálého vzorce. Dítě pouze mění hlavní postavy příběhu, podobně jako ve hře "všechno lítá, co peří má". Podle Sutton-Smithe se narativní struktura s dějovou souvislostí začíná objevovat až po pátém roce věku dítěte, zejména v

příběžích, kde hlavní postava musí čelit nějakému druhu nebezpečí, překážce nebo konfliktu (Chrzą, 2005).

2.2 Typy narativů

Heathová (1986 in Harčaríková & Klimovič, 2011) říká, že každá společnost dětem vytváří příležitost přijímat a produkovat univerzální typy narativ a přináší čtyři typy:

1. **Vyprávění prožité zkušenosti (recount)** – dítě vypráví o zážitku z nedávné minulosti, obvykle v chronologickém pořadí, přičemž dítě bylo přímým účastníkem události nebo událost jen pozorovalo, četlo jí či o ní slyšelo. Tento typ narativu vytváří dítě spontánně jen málokdy. Iniciátorem tohoto typu je především dospělý, který dítě vyzývá k vyprávění.
2. **Plánování události (eventcast)** – dítě popisuje probíhající nebo budoucí události, ve kterých představuje jednotlivé role a vztahy v určité situaci. S tímto typem narativ se setkáváme často při námětových hrách dětí, ve kterých se děti společně podílí na samotné organizaci hry a jejím scénáři. Součástí těchto aktivit jsou různé změny označení objektů, například když se vařečka stává mečem. Aby dítě bylo schopno plánovat, je potřeba hypotetického uvažování. Je tedy třeba předvídat, jak se bude chování účastníka měnit v průběhu události s ohledem na zamýšlený výsledek.
3. **Vysvětlování (account)** – u dítěte se toto narativum objevuje tehdy, pokud cítí potřebu se podělit o svou zkušenost a iniciátorem je zásadně on sám. Vysvětlení události je někdy ovlivněno momentální komunikační situací a jindy není impulz k vytvoření narativu tak zřejmý.
4. **Vyprávění příběhu (story)** – jedná se o nejlehčeji rozpoznatelnou formu narativu, která má velmi organizovanou strukturu. McLaughlin (2006) dodává, že se jedná převážně o reprodukci pohádek nebo příběhů, které začínají známými ustálenými frázemi, jako „bylo nebylo“ nebo „za sedmero horami“.

Jedná se o nejvíce identifikovatelnou formu vyprávění, která disponuje velmi strukturovaným uspořádáním. McLaughlin (2006) dodává, že se jedná převážně o reprodukci pohádek nebo příběhů, které začínají známými ustálenými formulacemi, jako je „bylo nebylo“ nebo „za sedmero horami“.

Obecně platí, že děti preferují typ vyprávění, kde jsou iniciátory, před typem, kde reagují na výzvy od dospělých. Tímto způsobem mají možnost rozvíjet individualizovanou

formu vyprávění a vlastní interpretaci událostí. Ovšem během stimulace řečového vývoje dítěte, nenabízí dospělí dostatek dohodnutých pravidel. Proto si dítě musí vytvářet vlastní zásady, kterými bude vlastní zkušenosti vysvětlovat (Heath, 1986 in Harčaríková & Klimovič, 2011).

2.3 Hodnocení narativních schopností

Poruchy narativních schopností lze diagnostikovat a samotné testování narativních schopností umožňuje nejen posouzení úrovně těchto schopností, ale také poskytuje mnoho dalších informací (Nováková Schöffelová, 2020). Podle Bottinga (2002 in Nováková Schöffelová, 2020) představuje testování narativních schopností jeden z klíčových zdrojů informací, neboť vytváří základy mnoha dětských řečových projevů. Vzorek řeči získaný z diagnostického testování narativů představuje semi-spontánní produkci a poskytuje velmi obsáhlý lingvistický materiál, umožňující hodnocení mnoha jazykových aspektů (Gagarina a kol., 2019). Během posuzování narativu, bez ohledu na to, jakým způsobem byl vzorek získán, se často hodnotí dvě základní složky – makrostruktura a mikrostruktura (Nováková Schöffelová, 2020).

2.3.1 Hodnocení makrostruktury

Makrostruktura je jedním ze dvou základních komponentů, které hodnotíme při hodnocení narativ. Je více méně jazykově nezávislá a sledujeme v ní globální hierarchické uspořádání a koherenci příběhu (Nováková Schöffelová, 2020). Díky schématům příběhu dokážeme rozpoznat jednotlivé typy informací, které společně vytvářejí souvislý příběh. Čím je tato koherence elementů v příběhu vyšší, tím lehčeji dokáže dítě vytvořit souvislou reprezentaci příběhu v mysli (Trabasso & Secco & van den Broek, 1982 in Harčaríková & Klimovič, 2011). V rámci makrostruktury můžeme identifikovat základní složky příběhu, mezi něž patří (Tsimply et al., 2016 in Nováková Schöffelová, 2020):

1. **Počáteční událost** – motivuje hlavní postavu epizody k vykonání konkrétního jednání.
2. **Vnitřní plán postavy** – plánovaná činnost postavy, směřující k řešení problému nebo dosažení stanoveného cíle.
3. **Výsledek** – Komponent ukazující, zdali byl pokus úspěšný, neúspěšný a bylo-li dosaženo cíle.

V rámci makrostruktury můžeme pozorovat další prvky, jako jsou reakce postav nebo jejich mentální stavy, včetně emocí. Ale aby byl příběh správně vystavený, měl by

obsahovat minimálně výše zmíněné části (Tsimply et al., 2016 in Nováková Schöffelová, 2020).

Dle Encyklopedie narativní teorie (2010), na kterou ve své knize odkazuje Harčáříková a Klimovič (2011), nalezneme sedm komponentů epizody příběhu. Tyto komponenty spoluvytvářejí pravidla vedoucí k porozumění a tvoření příběhů:

1. **Okolnosti** – představení postav nebo prostředí;
2. **Úvodní událost** – původní motivace protagonisty k akci;
3. **Vnitřní odpověď** – emoce a myšlenky protagonisty, vyvolané úvodní událostí;
4. **Plán** – naznačení záměru protagonisty;
5. **Pokus** – činnost, kterou protagonista podniká k dosažení cíle;
6. **Důsledek** – indikace, zda postava dosáhla svého cíle;
7. **Reakce** – hodnotící odezva a odpovědi hlavní postavy na předešlé události.

2.3.2 Hodnocení mikrostruktury

Mikrostruktura je druhým ze dvou základních komponentů, které hodnotíme při hodnocení narativ. Je specifická pro každý jazyk a zahrnuje lexikální a syntaktickou stránku vyprávěného příběhu. Je využívána k posouzení úrovně jazykových dovedností a náročnosti používaných výrazů a vazeb (Nováková Schöffelová, 2020).

Specificky můžeme v mikrostruktuře posuzovat faktory jako je počet použitých slov, počet souvětí nebo lexikální rozmanitos (Kapalková, 2017).

3 Aspergerův syndrom

Vzhledem ke specifčnosti práce, ve které je stěžejní analýza narativních schopností u dětí s Aspergerovým syndromem, se nyní, po popisu narativních schopností, budu věnovat popisu specifik dětí s touto diagnózou se zaměřením na oblast jazyka a řeči a dále teorii mysli a s tím spojenými emocemi.

Autorem první definice diagnózy byl před více jak padesáti lety, dětský vídeňský lékař, Hans Asperger. Sledoval u chlapců specifické vzorce chování, jako omezená schopnost empatie, obtížnosti v navazování a udržování přátelství, jednostranné konverzace bez potřeby odezvy, intenzivní zájmy a neohrabané, těžkopádné pohyby (Attwood, 2005).

Termín Aspergerův syndrom tak, jak ho známe dnes, použila poprvé Lorna Wingová, která ve své publikaci takto označila děti i dospělé, kteří se vyznačovali chováním, které zmiňoval Hans Asperger. Na základě svých zjištění popsala 7 základních klinických příznaků (Attwood, 2005):

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

V nynější době řadíme Aspergerův syndrom mezi poruchy autistického spektra. Není ovšem možné tvrdit, že Aspergerův syndrom je pouze mírnější formou autismu. Má svá specifika, která se od autismu liší, ale mohou být stejně závažná. (Thorová, 2006). Je také mnohem rozšířenější než klasický autismus a má vlastní diagnostická kritéria. Můžeme tak Aspergerův syndrom diagnostikovat i u dětí, u nichž bychom neřekli, že jsou autistické (Attwood, 2005).

3.1 Diagnostika Aspergerova syndromu

Pro diagnostiku Aspergerova syndromu je klíčové absolvovat dvě fáze diagnostického procesu. Rodiče dítěte, u kterého existuje podezření, vyplňují dotazník nebo posuzovací stupnici podle vlastního vnímání dítěte. Ve druhé fázi se provádí skutečná

diagnostika klinickým psychologem, který by měl dát jednoznačný záměr (Attwood, 2005).

3.1.1 První fáze – posuzovací stupnice

Děti s Aspergerovým syndromem by neměly být testovány pomocí tradičních testů používaných k diagnostice autismu. Namísto toho byly vyvinuty škály z formálních diagnostických kritérií a výzkumných publikací s cílem pomoci rodičům a učitelům při podezření na tento syndrom. Jednou z těchto škál je Australská škála Aspergerova syndromu, která sleduje děti na začátku školní docházky, neboť právě v tomto věku se začínají projevovat neobvyklé vzorce chování a výrazné vlastnosti. Tato škála se zaměřuje na emocionální a sociální schopnosti, kognitivní schopnosti, komunikační dovednosti, pohybové dovednosti, specifické zájmy a další proměnné (Attwood, 2005).

3.1.2 Druhá fáze – diagnostické vyšetření

Toto diagnostické vyšetření vždy provádí klinický psycholog, který v rámci něj používá psychologické testy, absolvuje rozhovory s rodiči a zkoumá sociální, jazykové, kognitivní a pohybové schopnosti dítěte. Klinický psycholog se také zajímá o názory učitelů, dalších lékařů a odborníků. Kromě toho sleduje možné úzkosti, deprese nebo poruchy pozornosti u dítěte. Při samotné diagnostice je důležité, aby klinický psycholog nezanedbával skutečnost, že příznaky Aspergerova syndromu mohou být různorodé a že pouze málo dětí projevuje všechny příznaky současně, tudíž by měl brát ohled i na jiné diagnózy, jako je například sémanticko-pragmatická porucha řeči, která s Aspergerovým syndromem má mnoho podobných ukazatelů. Je také potřeba brát na vědomí inteligenční kvocient dítěte, protože děti s vysokým IQ mohou považovat hru se svými vrstevníky za nudnou. Celkové zhodnocení vyšetření by mělo zahrnovat vyhodnocení všech získaných informací, posouzení v souladu s formálními diagnostickými kritérii a následné stanovení samotné diagnózy (Attwood, 2005).

Gillberg a Gillbergová publikovali nejznámější diagnostická kritéria pro Aspergerův syndrom. Tyto kritéria sledují těžké postižení v oblasti vzájemných sociálních interakcí, plně absorbovaný úzký okruh zájmů, nepřiměřenou fixaci na rutinní chování a zájmy, problémy s řečí a jazykem a obtíže v neverbální komunikaci (Gillberg & Peeters, 2008).

3.2 Druhy Aspergerova syndromu

Aspergerův syndrom lze rozdělit do dvou skupin podle úrovně adaptability. Prvním druhem je nízko funkční Aspergerův syndrom, který se projevuje problematickým chováním. Dítě je těžko vychovatelné, vyžaduje rituály, projevuje negativitu a výrazné repetitivní chování. Jeho emoční reaktivita je nepřiměřená a může docházet k destruktivnímu chování. Sociální a komunikační projevy dítěte mohou zahrnovat agresivitu, ignorování, odmítání spolupráce a potřebu testovat hranice. Dítě obecně má podprůměrné intelektové schopnosti, projevuje hyperaktivitu a trpí dyspraxií (Thorová, 2006).

Druhý druh je vysoce funkční Aspergerův syndrom. Dítě s tímto druhem je sociálně naivní, schopné spolupráce, má emoční reaktivitu, která je přiměřená nebo mírně odlišná. Jeho intelektové schopnosti jsou průměrné až nadprůměrné, a je ochotné se věnovat i činnostem mimo své ustálené zájmy. (Thorová, 2006).

Během každodenního života se schopnost fungování dítěte vyvíjí, především vlivem výchovy a díky přístupu pedagogů. Je náročné předem přesně určit, jaký druh Aspergerova syndromu bude dítě v dospělosti mít. Nicméně je zřejmé, že odhad dalšího vývoje dítěte s vysoce funkčním Aspergerovým syndromem je obvykle příznivější (Thorová, 2006).

3.3 Jazyk a řeč u dětí s Aspergerovým syndromem

Pokud rodiče zaznamenají u svého dítěte zpoždění ve vývoji řeči, mohou to být první varovné signály možného výskytu poruchy autistického spektra. Zhruba až polovina dětí s Aspergerovým syndromem si řeč nedokáže osvojit natolik, aby sloužila k běžné komunikaci (Attwood, 2005).

Abychom ale mohli mluvit o poruše jazyka způsobenou Aspergerovým syndromem, je třeba provést diagnostiku například dle Gillbergové a Gillberga (1989). Pro splnění této diagnostické kategorie by mělo dítě vykazovat alespoň tři z uvedených příznaků (Attwood, 2005):

- Opožděný vývoj řeči
- Na první dojem hyperkorektní jazykový projev
- Formální, pedantský přístup k řeči
- Neobvyklé frázování, atypicky působící řeč
- Omezené porozumění nebo nesprávné interpretace obrazných výrazů a sdělení, jejichž pochopení by se očekávalo jako samozřejmé

Osoby, které mají poruchu autistického spektra, mají narušenou jak složku expresivní, tedy složku, která slouží k vyjadřování, tak i složku receptivní, která slouží k porozumění. Problémy s komunikací se mohou projevovat různě. Člověk může mlčet úplně, vydávat hlásky nebo naopak vést plynulý rozhovor s velkou slovní zásobou, který ovšem ne vždy bývá úplně smysluplný. Právě děti s Aspergerovým syndromem mají, z mnoha dalších poruch autistického spektra, řeč narušenou nejméně (Nováková, 2013).

U jedinců s Aspergerovým syndromem se můžeme setkat s pojmem echolálie. Echolálii můžeme charakterizovat jako opakovaná a často používaná slova bez porozumění jejich významu. Rozlišujeme 3 typy echolálie, a to bezprostřední echolálie, kdy dítě opakuje slova nebo věty okamžitě po jejich slyšení. Dále opožděná nefunkční echolálie, kdy dítě opakuje slovo nebo větu až po delší době od jejich slyšení. Posledním typem je opožděná funkční echolálie, kdy dítě doslovně zopakuje celou větu, kterou slyšelo a následně ji vnese do jiné situace (Richman & Jelínková, 2015).

Pro děti s Aspergerovým syndromem je také typická velmi pečlivá, až někdy pedantská řeč, ve které kladou důraz na správnost použití jazyka. Často nedokáží odhadnout, kdy je správný čas přestat mluvit a pustit druhé ke slovu, nebo často mluví o něčem, co se v dané situaci nehodí či je mimo kontext. Také vedou konverzaci především o tom, co patří do jejich oblasti zájmu (Attwood, 2005).

Dále je pro ně typické, že nedokážou chápat věci obrazně a vše berou doslova. Pravděpodobně je tedy neuslyšíme říkat přirovnání nebo nadsázku a stejně tak pravděpodobně nepochopí, co ostatní myslí příslovím „bez práce nejsou koláče“ nebo idiomem „z bláta do louže“. Co se týče melodie řeči, můžeme si u některých všimnout monotónního hlasu, nebo naopak až přepečlivého přízvuku v konkrétních slabikách. Lidé s Aspergerovým syndromem mají také problém s rozlišováním zvuků řeči. V případě, že v jeho okolí hovoří více lidí současně, může pro něj být obtížné soustředit se pouze na jednoho člověka. Může nabýt až pocitu zmatenosti, kdy neví, co se kolem něj děje (Attwood, 2005).

Obecně bychom tedy děti s Aspergerovým syndromem nerozpoznali od ostatních, protože jejich intelektové schopnosti jsou odpovídající, ale právě na praktické úrovni nedokáží s ostatními komunikovat tak, jak se od dětí jejich věku očekává (Attwood, 2005).

4 Teorie mysli a emoce u dětí s Aspergerovým syndromem

4.1 Teorie mysli

Teorie mysli, známá také jako teorie duševních stavů, představuje zvláštní kognitivní dovednost, která lidem umožňuje formulovat úsudky a názory o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat. Tato schopnost zahrnuje například schopnost rozpoznat, na co člověk myslí, co cítí, po čem touží nebo v co věří (Hrdlička & Komárek, 2014).

Rozvíjí se od raného dětství a umožňuje dětem porozumět světu mimo jejich vlastní smyslové vnímání (Hrdlička & Komárek, 2014). Kolem čtyř let věku jsou schopny děti chápat, že i jiní lidé mají myšlenky, znalosti, přesvědčení a potřeby, které ovlivňují jejich chování. Děti s Aspergerovým syndromem s tímto chápáním mají potíže. Nemusí si uvědomovat, že jejich poznámka by mohla někoho urazit, nebo že by omluva mohla jejich jednání napravit (Happé, 1994 in Attwood, 2005). Attwood (2005) popisuje ve své knize „Aspergerův syndrom“ na příkladech jednotlivé vnímání dítěte s Aspergerovým syndromem v porovnání s dítětem bez diagnózy. Na prvním příkladě ukazuje, jak děti vnímají příběh, ve kterém dostanou informaci o holčičce, která lhala rodičům ohledně dárku, který dostala, ale nepřála si ho. Zatímco běžné děti uvádí, že holčička nechtěla své rodiče rozesmutnit, proto lhala, děti s Aspergerovým syndromem lež holčičky nechápou, nebo jim odpověď trvá dlouho a musejí si ji promyslet. V dalším příběhu se objevuje dvojitá lež a běžné děti na ni reagují rychle, bez sebemenších problémů. Pro děti s Aspergerovým syndromem odpověď představuje až neřešitelný problém, protože složitě propracovaný klam je nad jejich úroveň chápání.

Garnett a Attwood (1995, in Attwood, 2005) tvrdí, že děti s Aspergerovým syndromem upřednostňují naučné knihy od beletrie, protože v beletrii je znázorňována povaha postav, vzájemné vztahy postav, klade důraz na sociální vazby a emoce. Zatímco při čtení naučných knih není potřeba se zamýšlet nad druhými lidmi, jejich myšlenkami, pocity a zkušenostmi.

Z dalších výzkumů vyplývá, že jedinec s Aspergerovým syndromem může mít schopnost tušit, co se odehrává v mysli druhé osoby, ale nemusí být schopen to adekvátně interpretovat (Bowler, 1992 in Attwood, 2005). Frithová a Happé (1994, in Attwood 2005) dodávají termín „nedostatek potřeby spojitosti“. To znamená, že osoba s Aspergerovým syndromem nemusí být schopna adekvátně posoudit, které informace a znalosti jsou v dané situaci relevantní nebo použitelné.

Právě toto je to, čemu se budu věnovat v praktické části bakalářské práce. Zda děti s Aspergerovým syndromem budou vyjadřovat či popisovat mentální stavy aktérů a zdali jim budou rozumět.

4.2 Emoce

Lidé si jsou běžně schopni uvědomovat vlastní emoce, které mohou sloužit jako ukazatele, že je něco v nepořádku, a se svými emocemi umějí více či méně zacházet. Tuto schopnost děti s Aspergerovým syndromem nemají a své emoce si neuvědomují (Pešek, 2014). Děti s poruchou autistického spektra nemají také dostatek empatie. Mají tedy problém s porozuměním emocím ostatních lidí a nepředpokládají od nich adekvátní reakce na určité stimuly (Jelínková, 2001). Z emocí jiných lidí mohou být až zmatené a své vlastní nedokáží interpretovat. Jejich reakce bývají velmi často nepřiměřené situaci, například když dají pusu na rty cizímu člověku (Attwood, 2005). To však neznamena, že by dítě bylo bezcitné, spíše u něj chybí koncept emocí, jak je známe (Jelínková, 2001). Ovšem Capps a kol. (1992) říkají, že jsou pro ně neznámé emoce složité, kam řadí stud nebo hrdost, ale základní pocity projevovat dokážou.

S emocemi je spojena také emoční reaktivita. Ta je u dětí s poruchou autistického spektra, především u dětí v raném věku, poměrně nízká. Některé děti mají škálu emocí velmi omezenou a může docházet k tomu, že někteří jedinci emoce neprojevují vůbec. Reakce u těchto dětí bývají pouze na nepříjemné či příjemné podněty a intenzita reakcí je také různá. Co se týče frustrační tolerance, ta bývá také velmi nízká. Dítě tak reaguje extrémně negativně i na podněty, které se nám mohou zdát banální. Velmi často tyto děti také projevují emoce nepřiléhavě a projevují se velkým střídáním nálad. Regulace emocí, zejména záchvatů vzteku, nastává až s vyžíváním centrální nervové soustavy a socializací, tedy zhruba do tří až čtyř let je emoční reaktivita nevyzrálá. Právě záchvaty vzteku, které jsou následkem frustrace, jsou způsobeny nedodržením rituálů, nečekanými změnami nebo pro ostatní skrytými, nepochopitelnými příčinami, jako je třeba konkrétní pohyb nebo zvuk (Thorová, 2006).

5 Shrnutí teoretické části

V teoretické části této práce byly ve čtyřech kapitolách souhrnně představeny klíčové teoretické poznatky týkající se narativních schopností u dětí s Aspergerovým syndromem. V první kapitole nalezneme popis jednotlivých jazykových rovin společně s jejich vývojem a roli narativních schopností.

Ve druhé kapitole se nachází podrobný popis narativů a narativních schopností. Bylo popsáno, s jakými definicemi narativů a narativních schopností se můžeme setkat, jak se narativy vyvíjí, seznámili jsme se s konkrétními čtyřmi stupni vývoje. Dále byly představeny jednotlivé typy narativních schopností. Nejvíce prostoru zde bylo věnováno dvěma komponentům, které můžeme v narativech sledovat – makrostrukturu a mikrostrukturu. Právě tyto dva komponenty se obvykle sledují při hodnocení narativů. Komponent makrostruktury je více rozebrán zejména z toho důvodu, že analýza vybraných oblastí makrostruktury, zejména přítomnost vyjadřování mentálních stavů postav, bude součástí praktické části.

Třetí kapitola je kapitola zaměřena na diagnózu Aspergerova syndromu. V první části nalezneme samotnou definici Aspergerova syndromu společně se stručnou historií a popisem toho, jak Aspergerův syndrom souvisí s autismem. Dále bylo rozebráno, jakým způsobem probíhá diagnostika dítěte s podezřením na Aspergerův syndrom a jakými fázemi si dítě při diagnostice musí projít. Další část obsahuje popis nízko funkčního a vysoce funkčního druhu Aspergerova syndromu. V poslední části jsou popsána specifika jazyka a řeči dětí s Aspergerovým syndromem a vysvětleno, jaké poruchy, nedostatky, nebo naopak výhody se u těchto dětí vyskytují, které složky řeči mají narušené a jaký způsob řeči je pro ně typický. Tato poslední část je pro tuto práci zvláště důležitá především z toho důvodu, že souvisí s narativními schopnostmi.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje specificky teorii mysli a emocím u dětí s Aspergerovým syndromem. Popisuje odlišnosti u dětí s touto diagnózou a u typicky se vyvíjejících dětí. Tato kapitola je pro tuto práci také důležitá právě proto, že emoce jsou prvkem makrostruktury, který v praktické části bude sledován a popsán.

Narativní schopnosti dětí nejsou v našem prostředí stále příliš probádané. Můžeme nalézt zejména výzkumy a práce zaměřené na narativní schopnosti dětí v předškolním věku nebo bilingvních dětí. Výzkumy zaměřené na narativní schopnosti dětí s Aspergerovým syndromem jsou minimální. Analýza narativních schopností u dětí s touto diagnózou může být přínosná pro učitele či obecně lidi, kteří s těmito dětmi pracují. Prostřednictvím

analýzy můžeme získat představu o rozvoji žáka v psychické, kognitivní a zejména jazykové oblasti.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíl práce a výzkumné otázky

Prvním a hlavním cílem této bakalářské práce bylo sledovat frekvenci vyjadřování mentálních stavů, především emocí, v makrostruktuře příběhu u dětí ve věku 5-13 let s diagnózou Aspergerova syndromu prostřednictvím testu MAIN. Druhým cílem bylo porovnání, zdali se vyjadřování emocí postav z příběhu lišilo v produkci, reprodukci a porozumění příběhu.

Na základě cílů bakalářské práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Budou děti s Aspergerovým syndromem ve svém vyprávění zmiňovat emoce postav z příběhu, případně jak moc?
2. Jakým způsobem se liší vyjadřování emocí postav z příběhů u produkce, reprodukce a porozumění?

Výše zmíněné výzkumné otázky byly takto položeny právě na základě mého očekávání, vycházejícího z teoretické části, že děti s Aspergerovým syndromem mají problém s vyjadřováním a vnímáním jak svých emocí, tak emocí jiných lidí. Zároveň také z očekávání, že v reprodukci příběhu budou tyto děti vyjadřovat více emocí vzhledem k tomu, že je už jednou uslyší od administrátora příběhu.

7 Metodologie výzkumu

7.1 Výzkumný vzorek

K výběru výzkumného vzorku jsem využila metodu záměrného výběru prostřednictvím spolupráce s organizací Nautis, tj. Národní ústav pro autismus, která sdružuje jedince s poruchou autistického spektra. Na základě výzvy, která obsahovala základní informace o výzkumu, bohužel žádný z rodičů neprojevil zájem o zapojení. Následně jsem tedy začala oslovovat známé, o kterých vím, že někoho s Aspergerovým syndromem v okolí mají. Touto metodou se mi podařilo získat 8 dětí, které splňovaly podmínku diagnostikovaného Aspergerova syndromu.

Původním plánem výzkumu bylo porovnat výsledky s českými daty z výzkumu narativních schopností dle metodiky MAIN. V České republice, bohužel, existují pouze výzkumy s předškolními dětmi. Můj výzkumný vzorek tvořil věkovou kategorii 5-13 let a vzhledem k náročnosti sehnání těchto dětí jsem se musela věkové kategorii ve výzkumu přizpůsobit.

S cílem zvýšit přehlednost textu a současně chránit anonymitu jsou v následujícím textu účastníci označeni fiktivními jmény. Podrobnější informace o účastnících jsou uvedeny v tabulce číslo 1.

Jméno	Věk
Jakub	13 let
Petr	13 let
Pavel	13 let
Pavčina	5 let
Jonáš	12 let
Karolína	10 let
Tadeáš	11 let
Ondřej	13 let

Tabulka č. 1: Seznam participantů

7.2 Etika výzkumu

Před samotným začátkem výzkumu jsem jak dětem, tak jejich rodičům představila téma, vysvětlila, co od nich bude očekáváno, a informovala je, že společné setkání bude nahráváno. Poté dostali rodiče dětí k podpisu plný informovaný souhlas schválený etickou komisí Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy (viz příloha č. 1), který se skládá ze tří částí. V první části se nachází informace o cílech a průběhu výzkumu. Tedy o čem výzkum je a jakým způsobem bude probíhat. Také informace o tom, že rozhovory budou nahrávány a následně anonymizovány a přepsány.

Druhá část se skládá z identifikačních údajů dítěte a třetí část je samotný informovaný souhlas s účastí v projektu a se zpracováním osobních údajů. Rodič zde potvrzuje, že se seznámil s informacemi a souhlasí jak se zpracováním osobních údajů, tak s testováním jejich dítěte a pořízením audionahrávky.

Dále může rodič dle své volby souhlasit se zveřejněním anonymizovaných přepisů pro účely registrovaným uživatelům v databázi CHILDES¹, souhlasit s příležitostným využitím úryvků z nahrávek ve výuce nebo při prezentaci vědeckých výsledků a souhlasit se zpřístupněním úplných nahrávek registrovaným uživatelům v databázi CHILDES včetně jejich využití pro další badatelské účely.

Jednu kopii informovaného souhlasu získali rodiče participantů, druhou jsem si nechávala já.

7.3 Metoda získávání dat

Data byla získána pomocí testu MAIN, jehož detailní charakteristiku najdete v této kapitole.

Multijazykový test hodnotící jazykové dovednosti, známý jako Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), byl vyvinut v roce 2012 na základě rozsáhlého pilotního výzkumu, který zahrnoval více než 500 monolingvních a bilingvních dětí hovořících 15 různými jazyky a jazykovými kombinacemi. (Gagarina et al., 2019). Původně byl vyvinut jako nástroj pro hodnocení narativních dovedností bilingvních dětí ve věku od tří do deseti let, a to bez ohledu na jejich jazykovou situaci (Gagarina et al., 2012). Pozdější studie však ukázaly, že tento nástroj lze využít i u starších dětí, teenagerů a dospělých. Pro získání odpovědí od dítěte využívá tento test různé metody, včetně modelování příběhu, reprodukce příběhu na základě obrázků a vyprávění příběhu (Gagarina et al., 2019).

V roce 2019 byla anglická verze MAIN podrobena revizi na základě rozsáhlého souboru více než 2 500 transkriptů narativů obsahujících přibližně 24 000 odpovědí na otázky týkající se porozumění. Tato data byla získána od přibližně 700 dětí, monolingvních i bilingvních, v Německu, Rusku a Švédsku během období let 2013 až 2019. Nová česká verze testu MAIN byla adaptována Novákovou Schöffelovou a Mikulajovou v roce 2020 a vychází z této nejnovější anglické verze (Gagarina et al., 2019).

¹ CHILDES slouží k transkripci, analýze a archivaci jazykových vzorků a skládá se ze tří hlavních částí - CHAT, což je formát pro transkripci a kódování, CLAN, který analyzuje jazykové vzorky, a samotné databáze jazykových vzorků. Tento mezinárodně uznávaný systém poskytuje standardní prostředky pro transkripci, zpracování a hodnocení jazykových vzorků (MacWhinney, 2000).

V testu jsou obsaženy 4 paralelní příběhy, a to Ptáčátka, Kůzlátka, Kocour a Pes. Tyto příběhy jsou zobrazené na šesti kreslených obrázkových sekvencích, založených na multidimenzionálním modelu organizace příběhu (Gagarina et al., 2019).

K nalezení narativů slouží tři různé módy a vyšetřující si může zvolit, který z těchto módů použije ke svému výzkumu (Gagarina et al., 2019):

1. Modelování příběhů – Administrátor předkládá dítěti příběh a během vyprávění dítě sleduje ilustrace. Poté klade administrátor dítěti otázky s cílem ověřit jeho porozumění.
2. Reprodukce: Administrátor nejprve vypráví dítěti příběh, a teprve poté je dítě požádáno, aby převyprávělo tento příběh. Po převyprávění následují otázky od administrátora zaměřené na porozumění.
3. Produkce: Administrátor vyzve dítě, aby samostatně vytvořilo příběh na základě předložených obrázků. Po této činnosti klade administrátor dítěti otázky s cílem ověřit porozumění ke stejnému příběhu.

Test dále umožňuje hodnotit jak makrostrukturu, tak mikrostrukturu příběhu. Pro hodnocení makrostruktury je k dispozici záznamový arch, který zahrnuje hodnocení výskytu různých makrostrukturních prvků v příběhu, mezi něž patří právě i mentální stavy, a každý příběh má stejný maximální počet bodů pro makrostrukturu (Gagarina et al., 2019). Pro hodnocení mikrostruktury jsou k dispozici různé možnosti, které jsou popsány v manuálu (Gagarina et al., 2012). Záznamový arch obsahuje také otázky na porozumění a doplňkový dotazník vztahující se k rodinnému prostředí. Test má specifické instrukce pro administraci a hodnocení, včetně přípustných nápověd, které může administrátor poskytnout dětem během administrace. Při testování jednoho bilingvního dítěte lze kombinovat jednotlivé příběhy. Některé příběhy jsou doporučeny pro modelování příběhu a reprodukci, zatímco jiné jsou doporučeny pro produkci. Konkrétně pro modelování příběhu a reprodukci jsou doporučeny Pes a Kocour, zatímco Kůzlátka a Ptáčátka jsou doporučeny pro produkci (Gagarina et al., 2019).

S ohledem na výzkumnou otázku, která zkoumá rozdíly mezi produkcí a reprodukcí v makrostruktuře příběhu, s ohledem na doporučení manuálu MAIN týkající se použití specifických příběhů pro různé metody sběru dat a vzhledem k potřebě adaptace projektu MAIN na české prostředí (Leciánová, 2022), byly vybrány příběhy Kůzlátka pro produkci a Pes pro reprodukci.

Pro přehlednost a komplexnost přikládám ukázkou modelového příběhu „Pes“ a „Kůzlátka“ v českém jazyce se zvýrazněnými mentálními stavy (Gagarina et al., 2019):

Příběh Pes:

Obrázky 1 / 2: *Byl jednou jeden pes, který si rád hrál. Jednoho dne uviděl šedou myšku, která seděla blízko stromu. Skočil po ní, protože ji chtěl chytit. Mezitím šel okolo veselý chlapec, který se vracel z nákupu s taškou a balónkem v ruce. Podíval se na psa, jak chytá myšku.*

Obrázky 3 / 4: *Myška rychle utekla a pes narazil do stromu. Zranil se a byl velmi naštvaný. Chlapec se tak lekl, že mu balónek vyklouzl z ruky. Když viděl, že jeho balónek letí na strom, zakřičel: „Ale ne, můj balónek!“ Byl smutný a chtěl svůj balónek zpátky. Mezitím si pes všiml chlapcovy tašky a pomyslel si: „Hmmm, dal bych si buřt.“*

Obrázky 5 / 6: *Chlapec zatím začal sundávat ze stromu svůj balónek. Nevšiml si, že mu pes bere buřt. Nakonec byl pes velmi spokojený, že si mohl dát tak dobrý buřt, a chlapec byl šťastný, že má zpátky svůj balónek.*

Příběh Kůzlátka:

Obrázky 1 / 2: *Jednoho dne maminka koza viděla, že její kůzlátko spadlo do vody a je velmi vyděšené. Skočila do vody, protože ho chtěla zachránit. Hladový lišák viděl, že maminka koza je ve vodě a pomyslel si: „Hmmmm, paráda, co to vidím támhle v trávě?“*

Obrázky 3 / 4: *Maminka koza vystrčila kůzlátko ven z vody, lišáka však neviděla. Byla ráda, že se její kůzlátko neutopilo. Mezitím zlý lišák vyskočil, protože chtěl chytit jiné kůzlátko. Jedno z nich popadl. Zrovna letěl okolo statečný pták, který viděl, že je kůzlátko ve velkém nebezpečí. Rozhodl se lišáka zastavit a kůzlátko zachránit.*

Obrázky 5 / 6: *Pták řekl lišákovi: „Nech kůzlátko na pokoji!“ Pak sletěl na zem a klovnul lišáka do ocasu. Lišák pustil kůzlátko a pták ho zahnal pryč. Pták byl velmi šťastný, že mohl zachránit kůzlátko, a lišák byl dál hladový.*

7.4 Sběr dat

Sběr dat probíhal na místech určených rodiči dětí, se kterými výzkum probíhal. Jednalo se především o jejich bydliště a v jednom případě se jednalo o knihovnu. Byl vyhrazen prostor, ve kterém jsem byla přítomna pouze já s dítětem. Všechny děti byly testovány pomocí dvou příběhů – „Kůzlátka“ a „Pes“. Nejprve se testovala produkce,

právě pomocí příběhu Kůzlátka, a poté následovaly otázky na porozumění. Jako druhá se testovala reprodukce pomocí příběhu Pes, poté také následovaly otázky na porozumění. Celý průběh administrace testu byl řízen podle pokynů uvedených v manuálu. Aby se předešlo ovlivnění výsledků testu a umožnilo dětem volně vyjadřovat své myšlenky, nebylo umožněno, aby administrátor obrázky příběhu sledoval společně s dítětem. Toto opatření bylo součástí instrukcí pro administrátora uvedených v manuálu, aby se minimalizoval efekt společné znalosti a neomezilo to tak přirozenou produkci dítěte.

7.5 Metody zpracování dat

I přes to, že je MAIN strukturovaný a standardizovaný nástroj, nepoužila jsem pouze metody, které tento test nabízí s ohledem na mnou získaná specifická data, ale pro analýzu získaných a doslovně přepsaných dat jsem využila také metodu otevřeného kódování, která je jednoduchá, účinná a často používaná v kvalitativních výzkumech. Tato metoda zahrnuje rozdělení textu na jednotky, jako jsou slova, věty nebo odstavce, a přiřazení kódu nebo označení každé jednotce. Kódy jsou formulovány tak, aby souvisely s výzkumnými otázkami. Poté následuje kategorizace jednotlivých kódů, kdy jsou přiřazovány do různých kategorií (Švaříček a kol., 2007).

Pro analýzu těchto kategorií jsem se rozhodla využít techniku vyložení karet. Při této technice výzkumník uspořádá kategorie vytvořené pomocí otevřeného kódování do určitého vzoru nebo řady a na základě tohoto uspořádání vytváří text, který převypráví obsah jednotlivých kategorií (Švaříček a kol., 2007).

Postup mé analýzy spočíval v přiřazení kódů k přepsanému vyprávění dětí, ve kterých jsem hledala společné jevy, použila jsem metodu tužka a papír. Tyto kódy jsem poté zařadila do odpovídajících kategorií (příloha č. 2).

Jednotlivé kategorie mentálních stavů byly rozděleny předem, dle metodiky MAIN, a to do kategorií (Gagarina et al., 2019):

- Slova vyjadřující vnímání, například vidět, slyšet, všimnout
- Slova vyjadřující fyziologický stav, například žízeň, hlad, bolest
- Slova vyjadřující stav vědomí, například živý, vzhůru, spící
- Slova vyjadřující emoce, například šťastný, smutný, naštvaný
- Slovesa vyjadřující mentální činnost, například chtít, myslet, vědět
- Slovesa vyjadřující řeč, mluvení, vyprávění, například říci, volat, křičet

8 Výsledky

Výsledky jsem rozdělila do dvou částí, a to do analýzy jednotlivých participantů a do analýzy celé skupiny.

V analýze narativních schopností jednotlivých dětí nalezneme nejprve shrnutí frekvence mentálních stavů v produkci, reprodukci a porozumění příběhu. Dále nalezneme roztržení do jednotlivých kategorií mentálních stavů včetně konkrétních příkladů v produkci, reprodukci a v porozumění. Následně nalezneme popis vhodnosti použitých mentálních stavů v příběhu nebo vhodnosti odpovědí na položené otázky k porozumění příběhu. Nakonec nalezneme syntézu, co tedy z testu MAIN u jednotlivých dětí vyplývá.

8.1 Analýza narativních schopností jednotlivých participantů

8.1.1 Jakub

V produkci zmínil Jakub pouze 1 mentální stav oproti reprodukci, ve které zmínil Jakub 3 mentální stavy. V otázkách na porozumění příběhu v produkci zazněl 1 mentální stav a v reprodukci zazněly 4 mentální stavy.

Při produkci příběhu zmínil Jakub jedno slovo v kategorii vyjadřující emoce, konkrétně slovo „leknou“, které použil ve větě: „...oni se ti ostatní **leknou** a ty jsou pak u sebe na konci...“. Během odpovídání na otázku „Jak se kůzlátko cítí?“, která vedla k zjištění porozumění textu, zmínil jedno slovo také z kategorie vyjadřující emoci, kdy jednoslovně odpověděl: „**ohroženě**“.

V reprodukci zmínil Jakub jedno slovo vyjadřující kategorii vnímání, jedno slovo vyjadřující kategorii emoci a jedno sloveso vyjadřující mentální činnost. Tato slova použil ve větách: „**Pes vidí** myšku, zažene jí do nory. Pak ten pes narazí do stromu, myška je **šťastná**“ a „...on se **diví** ten pán“. V otázkách na porozumění zazněly 4 mentální stavy, konkrétně jedno slovo v kategorii vyjadřující fyziologický stav, ve větě: „**Jakože ho to bolí**“ a zbylé 3 mentální stavy byla slova z kategorie vyjadřující emoce, například ve větě: „Takže **špatně**“, kterými Jakub odpovídal na otázky o pocitech postav.

Při produkci příběhu použil Jakub vhodná slova, která adekvátně popisovala situace v příběhu. V reprodukci ale Jakub řekl větu: „Ten balónek uvízne tady ve stromě, on se **diví** ten pán“. Zde slovo z kategorie vyjadřující mentální činnosti, slovo „diví“, neodpovídá situaci odehrávající se v příběhu. Měly zaznít spíše emoce negativního rázu, typu „byl smutný“, „měl starost“, „měl strach o svůj balónek“. Dále na položenou otázku „Budou pes a chlapec kamarádi, proč?“, odpověděl Jakub nejprve „**Protože oba jsou šťastní**“. Tato

odpověď také nebyla adekvátní situaci odehrávající se v příběhu, ovšem hned v další větě navázal, a tak odpověděl adekvátně, a to „*Kamarádi nebudou, protože jeden mu vzal ten buřt, sní mu to, takže ten druhý bude naštvanej*“.

V produkci příběhu Kůzlátka tedy zmínil Jakub pouze jedno slovo z kategorie vyjadřující emoce, ale v možnostech příběhu šlo zmínit mnoho dalších, jiných, mentálních stavů, včetně slov z kategorie vyjadřujících emoce. Chyběly celkově zmíněné jak mentální stavy jako počáteční událost, tak i mentální stavy jako reakce. V reprodukci už mentálních stavů zmínil více, stále ale nevyužil všech možností, které příběh k vyjádření mentálních stavů nabízel. U Jakuba v reprodukci převládaly mentální stavy jako počáteční událost, ovšem jednou tento mentální stav vyjádřil za pomoci špatně zvolených slov. Mentální stav jako reakci na událost zmínil pouze jednou.

Lze tedy říci, že v reprodukci od Jakuba zaznělo celkově více mentálních stavů než v produkci příběhu, a to i při otázkách kladených ke zjištění porozumění textu. Zároveň v reprodukci jednou zvolil nevhodné označení emoce a jednou odpověděl neadekvátně na otázku, i když se později opravil. Jakub tak nevyužil potenciál příběhu a jak v produkci, tak i reprodukci nezmínil tolik mentálních stavů, kolik jich příběh nabízel.

8.1.2 Petr

Mentální stavy v produkci příběhu Kůzlátka nebyly přítomny vůbec, narozdíl od reprodukce, kde jich bylo zmíněno celkem 6, z toho slovo „**všiml**“ zaznělo dvakrát. V otázkách na porozumění příběhu v produkci zmínil Petr 4 mentální stavy a v reprodukci 2, stejné slovo „**šťastně**“.

Mentální stavy zmíněné v otázkách na porozumění byly slova z kategorie vyjadřující emoce. Konkrétně byly 4, které odpovídaly na otázky ohledně emocí postav z příběhu. Například ve větách: „**Bojí** se o život“, „**Smutně**, spíše **provinile** než smutně“, „**Statečně**“.

V reprodukci příběhu Pes zaznělo značně více mentálních stavů, především slova vyjadřující kategorii emocí a vnímání, ve větách: „*Byl jednou jeden pes a ten si **rád** hrál a **uviděl** jednu šedou myš, tak ji začal honit a ta mu zalezla. A ten pes se bouchl, ten pes se zranil. Chlapeček si toho **všiml**, uklouzl mu balónek a pes byl **naštvanej**. Chlapec se **všiml**, že mu letí balónek do stromu a lezl na ten strom. A **nevšiml** si, že mu ten pes jí ty klobásy*“. Při položení otázek na porozumění, týkajících se emocí, zmínil Petr v odpovědích právě celkem 3 slova vyjadřující kategorii emocí, z toho slovo „šťastně“ zaznělo dvakrát,

například ve větách „*Když pes narazí do toho stromu, tak se **lekne***“ a ve dvou jednoslovných větách: „***Šťastně***“.

Co se týče přiléhavosti daných mentálních stavů, setkáme se s nevhodnou výstižností slov u dvou otázek: „Jak se pes cítí?“ a „Představ si, že chlapec psa vidí. Jak by se chlapec cítil?“ U první otázky odpověděl Petr: „*Když pes narazí do stromu, tak se lekne.*“ V ideálním případě by měly zaznít spíše emoce bolesti nebo naštvaní. V druhém případě Petr odpověděl: „*Šťastně*“. Opět měly zaznít emoce převážně negativního rázu, tedy špatně, rozzlobeně nebo smutně. Zde můžeme pozorovat, že jedinec s Aspergerovým syndromem sice může mít tušení o tom, co se odehrává v mysli druhého, ale nemusí být schopen to adekvátně interpretovat (Bowler, 1992 in Attwood, 2005).

U Petra lze vidět, že vyjádření mentálních stavů zřetelně převyšuje v reprodukci příběhu. Přestože jsou v příběhu Kůzlátka, který slouží k produkci, výrazy postav jasně patrné a dítě by tak mělo být schopno vyjádřit emoce dané postavy, Petr se o nich vůbec nezminil, stejně jako o jiných mentálních stavech. Ovšem v přímo položených otázkách na emoce dokázal většinou správně odpovědět, až na výše zmíněné výjimky, které nastaly v otázkách na porozumění reprodukováného příběhu. Celkově to tedy svědčí skutečně o tom, že Petr, s Aspergerovým syndromem, nedokázal rozpoznat či pochopit pocity postav v příběhu a dle očekávání to pro něj nebylo natolik složité v momentě, kdy příběh těsně před vlastním vyprávěním slyšel od administrátora.

8.1.3 Pavel

V produkci příběhu Kůzlátka zmínil Pavel celkem 5 mentálních stavů a v reprodukci zmínil mentálních stavů 6. V otázkách na porozumění příběhu Kůzlátka zmínil 4 mentální stavy, konkrétně slova vyjadřující emoce a fyziologický stav a v otázkách na porozumění příběhu Pes zmínil Pavel až 10 mentálních stavů.

V produkci zazněla 4 slova vyjadřující kategorii vnímání a jedno slovo vyjadřující kategorii fyziologického stavu, a to například ve větách: „*Ale jedno z těch kůzlátek si v tu chvíli **všimne** tý lišky a ta po nich vyběhne a chytí to kůzlátko za nohu. A ostatní to stále **neviděj**. Ale na stromě je vrána, která se na to celý **kouká**. Ostatní už si toho **všimnou** a ta vrána rychle sletí ze stromu a klovne tu lišku do ocasu, takže ta liška pustí to jehňátko, protože jí to **bolí**.*“ V otázkách na porozumění v produkci zmínil Pavel celkem třikrát slovo z kategorie vyjadřující emoce, a to ve větách: „*Asi panika, je hodně **vyděšená***“, „***Překvapeně**, očividně ho to dost **bolí***“ a „*Možná by se trošku **bál**, protože jsou velký*“.

Při reprodukci příběhu Pes zmínil Pavel dvě slova vyjadřující kategorii vnímání ve větách: „Byl jednou jeden pes, kterej **uviděl** u jednoho stromu sedět myš, která hledala něco v trávě“ a „Přičemž za jeho zády si pes **všiml**, co má kluk v tašce...“. Dále zmínil 2 slova vyjadřující kategorii emocí: „...kterej měl v tašce buřty a jak se **lekl**, jak ten pes narazil silou...“ a „A takže byl **spokojenej** kluk, protože...“. Dále 2 slovesa z kategorie vyjadřující mentální činnost: „A ten kluk **přemýšlel**, jak vylézt na ten strom...“ a „...protože **chtěl** asi nějakou kvalitní svačinku“. V otázkách na porozumění v reprodukci příběhu zmínil Pavel celkem 10 slov vyjadřujících emoce, ovšem většina z nich se objevovala opakovaně, a to v odpovědích: „Asi **naštvaně**, **překvapeně**, možná trošku **smutně**, protože ho porazila malá myš. Hodně **překvapeně**, protože hodně rychle narazil do stromu a **naštvaně**“, dále „Je **šťastnej**, protože se usmívá. Je **šťastnej**, že má zpátky svůj balónek“ a „**Překvapeně**, trošku možná **naštvaně**, trošku **smutně**“.

Během produkce i reprodukce příběhu Pavel vyprávěl velmi obsáhle, za použití vhodných slov. Na otázky na porozumění odpovídalo dítě rozporuplně. Většinou odpověděl dle správných odpovědí. U jedné otázky však zmínilo dvě odpovědi, z nichž jedna byla správná a jedna nesprávná. Konkrétně u otázky „Jak se chlapec cítí?“ odpověděl: „Je **šťastnej**, protože se usmívá“. Emoce sice je vhodně zvolená, ovšem důvod by měl být jiný, a to pocity naštvaní či smutku. Následně svou odpověď ale obhájil pomocí věty: „Je **šťastnej**, že má zpátky svůj balónek“. Právě odpověď na otázku „Je **šťastnej**, protože se usmívá,“ ve které byla zaměněna příčina za důsledek, je typická pro diagnózu Aspergerova syndromu. Může to souviset s tím, že se děti během svého života cíleně učí, jak poznávat emoce jiných lidí, a to právě konkrétním učením, který výraz tváře znamená jakou emoci (Attwood, 2005). Dále na otázku „Představ si, že pták kůzlátka vidí. Jak by se pták cítil?“ odpověděl „Možná by se trošku bál, protože jsou velký.“ Správnou odpovědí by mělo být to, že se pták cítí například hrdě, je šťastný, nebo cítí úlevu, že kůzle zachránil. Právě na tomto příkladu lze pozorovat u dětí s Aspergerovým syndromem nedostatečně vyvinutou teorii mysli, která umožňuje vytvářet úsudky a názory o duševních stavech, které nelze vidět přímo (Hrdlička & Komárek, 2014). U další otázky „Budou pes a chlapec kamarádi, proč?“ odpověděl nejasně. Podal vysvětlení: „No, jelikož. Jako za normální situace by nebyli. Ale jelikož, ta souhra těch náhod, který dopomohli ke štěstím oboum, tak možná jo.“ Bylo tedy náročné zhodnotit, zdali tuto odpověď hodnotit jako správnou nebo špatnou vzhledem k tomu, že dle manuálu by měl odpovědět, že kamarádi nebudou.

Nakonec jsem ji považovala za správnou, protože Pavel zmínil obvyklou reakci a zároveň dokázal obhájit, proč by tomu tak nemuselo být a ukázal tak, že dané situaci rozumí.

Pavel zmínil podobný počet mentálních stavů jak v produkci, tak i v reprodukci. Převládaly u něj ovšem značně mentální stavy jako počáteční událost, nikoliv mentální stavy jako reakce, kam právě většinou popisují emoce postav patří. Při vyprávění používal velmi vhodná slova adekvátní situacím v příběhu. V odpovědích na otázky k porozumění používal emoce ve velkém množství, ale používal stále ty samé, což dokazuje, že děti s Aspergerovým syndromem mají naučené vzorce, které používají v situacích, kde je považují za vhodné, aniž by jim rozuměli. Zároveň měl občas problém odpovědět správně na otázky ohledně pocitů některých z postav, přesto se ale většinou opravil. Vyplývá z toho tedy, že Pavel mentální stavy, včetně emocí zmiňoval, ovšem zmiňoval je v malé míře oproti ostatním dětem a nevyužil tak potenciál příběhu, který nabízel. Pokud už emoce zmínil, zaměnil tak jejich příčinu za důsledek, nebo nedokázal vysvětlit, proč by se tak daná postava mohla cítit.

8.1.4 Pavlína

V produkci příběhu Kůzlátka zmínila Pavlína mentální stavy celkem třikrát a v reprodukci pouze jednou. V odpovědích kladených na porozumění příběhům zmínila vždy 2 mentální stavy.

V produkci příběhu zmínila jedno slovo vyjadřující kategorii vnímání a dvě totožná slova vyjadřující kategorii emocí „*Maminka se bojí*“, tato věta zazněla dvakrát a „*Kouká se ptáček...*“ V otázkách na porozumění zmínila dvakrát slova vyjadřující emoce, a to dvakrát zmíněným „*Špatně*“.

Následně v reprodukci příběhu zmínila jedno slovo z kategorie vyjadřující emoce ve větě: „*Tady byl našťvaný, že jí nemůže chytit.*“ V otázkách na porozumění zmínila také dvakrát slova vyjadřující emoce, a to jednou zmíněným „*Špatně*“ a jednou zmíněným „*Dobře*“.

Vyprávění Pavlíny bylo velmi krátké a stručné, často příliš nedávalo smysl a události na sebe nenavazovaly. Při otázkách na porozumění dokázala Pavlína dvakrát zodpovědět správně. Dokázala tedy popsat pocity postav včetně vysvětlení důvodu k těmto pocitům. Jednou odpověděla špatně, a to na otázku: „*Představ si, že pták kůzlátka vidí. Jak by se pták cítil?*“ Pavlína odpověděla, že by kůzlátka taky klovnul, přičemž se očekává odpověď v pozitivním smyslu, že by byl hrdý, šťastný, nebo by se cítil jako hrdina. Vyplývá z toho tedy, že Pavlína nedokázala situaci správně pochopit a rozklíčovat, tudíž

nelze očekávat zvolení adekvátní emoce, což opět dokazuje typický příznak Aspergerova syndromu. Podobná situace byla v otázce na porozumění příběhu Pes, kdy Pavlína odpověděla většinou správně, kromě jednoho případu, kdy nedokázala správně odůvodnit otázku: „Představ si, že chlapec psa vidí. Jak by se chlapec cítil?“ Pavlína na základě příběhu řekla správně, že by se chlapec cítil špatně, ale jako důvod uvedla, že pes chtěl chlapci prasknout balónek, přičemž správným důvodem by mělo být, protože pes snědl chlapci buřty.

Závěrem tedy je, že u Pavlíny byla frekvence vyjadřování mentálních stavů podobně nízká, ovšem v produkci vyšší než v reprodukci. Tento závěr bychom na základě literatury nečekali u dítěte s Aspergerovým syndromem, očekává se, že bude vyjadřovat více mentálních stavů v reprodukci s ohledem na echolálii. Chyby v porozumění byly také velmi podobné, a to proto, že se chyby vyskytovaly ve stejném typu otázky. Celkově z toho vyplývá, že jako jediná ze všech participantů měla větší počet mentálních stavů v produkci než v reprodukci, ovšem v kladených otázkách na pocity postav měla problém jejich pocity vysvětlit, dle očekávání, s ohledem na její diagnózu. Zároveň v její stručnosti a mírné zmatenosti ve vyprávění příběhu mohl hrát roli její věk, který jako jediný odpovídá věku předškolnímu, oproti ostatním dětem, které jsou viditelně starší.

8.1.5 Jonáš

V produkci zmínil Jonáš celkově 4 mentální stavy, z toho slovo „nevšímala“ zaznělo dvakrát. V reprodukci zmínil Jonáš také 3 mentální stavy. V otázkách na porozumění příběhu v produkci i reprodukci zazněly 4 mentální stavy.

V produkci zazněly 3 slova z kategorie vyjadřující vnímání, a to například ve větě: „...že by si **chtěla** na zub něco dát.“ V otázkách na porozumění zmínil Jonáš 3 slova z kategorie vyjadřující emoce, konkrétně ve větách: „*Asi se **bojí** a volá o pomoc, že tam nechce být*“ a dále v odpovědi na otázku „Jak se lišák cítí“, „**Špatně, vinně, a takový, že to neměl dělat**“.

V reprodukci příběhu zmínil Jonáš 2 slova z kategorie vyjadřující vnímání a 1 slovo vyjadřující emoce: „*Bylo to o pejskovi, který jednou **zahlédl** myš, která ale byla mrštná a schovala se do stromu. Kolem šel chlapec, který zrovna byl **šťastný**...*“, „*Chlapcovi se zamotal balónek do stromu a pes si mezitím **všimnul** buřtů*“.

V otázkách na porozumění v reprodukci zazněla čtyři slova z kategorie vyjadřující emoce, z toho slovo „naštvaný“ se objevilo ve dvou větách: „*Asi jakoby, jako **naštvaný**,*

smutný, že jí neuložil“, „*Je rád, protože dostal svůj balónek“*, „*A nebo by byl našťvaný, že nějaký pes mu krade buřty“*“.

Jak během produkce, tak během reprodukce příběhu výstižnost jednotlivých slov vyjadřující mentální stavy, odpovídala situaci, která se v příběhu odehrávala. V kladených otázkách na porozumění příběhu odpovědi Jonáše vždy ne příliš odpovídaly. Například na otázku: „Představ si, že pták kůzlátka vidí? Jak by se pták cítil?“ odpověděl Jonáš: „*Možná osamoceně, v ten moment.*“ Odpověď by dle manuálu MAIN měla znít: „Dobře, šťastně, byl by hrdý, ulevilo se mu, jako hrdina...“ Podobná situace nastala u otázky na porozumění v reprodukci příběhu Pes a to tedy na otázku: „Představ si, že chlapec psa vidí, jak by se chlapec cítil?“ Jonáš odpověděl: „*Možná by byl jako, že mu to přijde vtipný. A nebo by byl našťvaný, že nějaký pes mu krade buřty.*“ Nejprve tedy Jonáš odpověděl neadekvátně, následně se ale opravil. Jedná se o situaci, kde není na pohled viditelný duševní stav, například ve výrazu ve tváři, a je tak pro dítě s Aspergerovým syndromem složité emoci adekvátně popsat.

Jak v produkci, tak i v reprodukci zazněl podobný počet mentálních stavů, stejně jako v otázkách pokládaných ke zjištění porozumění příběhů. Při reprodukci je vidět výrazně větší počet slov z kategorie vyjadřujících emoce. Celkově také používal více mentální stavy jako počáteční událost, a ne mentální stavy jako reakce, ve kterých lze spíše zmínit emoce. U Jonáše dále můžeme vidět, že při některých otázkách na emoce postav měl problém s odpovědí a neodpověděl adekvátně k dané situaci, nedokázal vysvětlit, jak se jaká postava cítí, případně nedokázal obhájit, proč se tak daná postava cítí. Toto neporozumění emocím a pocitům postav dle očekávání odpovídá diagnóze Aspergerova syndromu.

8.1.6 Karolína

V produkci zmínila Karolína celkově 8 mentálních stavů, z toho dvakrát zaznělo „nevšímá“ a dvakrát „kouká“. V reprodukci zmínila Karolína mentálních stavů 6, z toho dva zněly „viděl“ a „uviděl“. V otázkách na porozumění, jak v produkci, tak v reprodukci na otázky ohledně emocí odpověděla adekvátně pomocí 3 mentálních stavů v produkci a 2 mentálních stavů v reprodukci.

V produkci zaznělo 6 slov vyjadřujících kategorii vnímání, jedno sloveso vyjadřující kategorii mentální činnost a jedno slovo z kategorie vyjadřující emoce, a to například ve větách: „*Druhý kůzlátko si toho nevšímá.*“, „*Liška uvidí kůzlátka, který si dávalo travičku a chce ho zakousnout*“, „*Všechno dopadne dobře, protože liška se lekne a*

uteče a jsou všichni spolu“. V otázkách na porozumění v produkci zmínila Karolína dvakrát slovo z kategorie vyjadřující emoce, a to ve větách: „**Má strach, bojí se, že se utopí.**“ a „**Asi se bojí, že mu pták ublíží.**“

V reprodukci příběhu zmínila Karolína 3 slova z kategorie vyjadřující vnímání, 2 slova vyjadřující kategorii emocí a 1 sloveso vyjadřující kategorii mentální činnosti, například ve větách: „*Byl jednou jeden pes, který si rád hrál a jednou viděl malou lišku. Chtěl myšku chytit a rozběhl se za ní. Koukal na to chlapec, který šel z nákupu*“, „*Chlapcovi uletěl z leknutí balónek a byl smutný*“. V otázkách na porozumění v reprodukci zazněla také dvě slova z kategorie vyjadřující emoce, z toho slovo „naštvaný“ se objevilo ve dvou větách: „*Je naštvaný, protože se bouchnul do hlavy.*“ a „*Byl by asi naštvaný, že mu pes snědl ty buřty.*“ Druhým slovem z kategorie vyjadřující emoce je slovo „šťastně“ ve větě: „*Asi šťastně, že má svůj balónek,*“ což bylo odpovědí na otázku „Jak se chlapec cítí?“

Jak během produkce, tak během reprodukce příběhu výstižnost jednotlivých slov vyjadřující mentální stavy odpovídala situaci, která se v příběhu odehrávala. V kladených otázkách na porozumění příběhu odpovědi Karolíny přiléhaly jednotlivým otázkám v produkci, ale i reprodukci.

U Karolíny lze vidět, že jí nedělalo problém vyjadřovat mentální stavy jak v produkci, tak i v reprodukci příběhu, protože počet zmíněných mentálních stavů je v obou případech podobně vysoký. Opět převažovaly ale mentální stavy jako počáteční události, oproti mentálním stavům jako reakce. Ovšem v reprodukci příběhu zmínila Karolína dvě slova z kategorie vyjadřující emoce, oproti produkci, kde zmínila pouze jedno. Vyjádření emocí, tedy jak se která postava cítí, jí nedělalo, v konkrétně položených otázkách na porozumění příběhu v produkci i reprodukci, problém. Vyplývá z toho tedy, že obdobně jako další děti nevyužila potenciálu, který příběh měl. Příběh nabízel spoustu možností ke zmínění emocí, které lze zmínit právě i díky absentovaným mentálním stavům jako je reakce. Zároveň ale jinak s vyjádřením dalších emocí či mentálních stavů a následně jejich porozuměním, neměla problém.

8.1.7 Tadeáš

U produkce příběhu zmínil Tadeáš celkem 6 mentálních stavů, ovšem 4 z toho v podobě „**všimla**“ a jedno „**všímá**“. U reprodukce zmínil mentálních stavů 8, z toho opět dvakrát „**všimnul**“ a dvakrát „**šťastný**“. V odpovědích na otázky k porozumění zmínil Tadeáš 5 mentálních stavů v produkci a 4 v reprodukci.

V produkci zazněla pouze slova z kategorie vyjadřující vnímání, a to například ve větách: „...*máma si toho všimla*...“, a „...*a dívá na ně nějaká liška*“. U otázek na porozumění zmínil Tadeáš 4 slova vyjadřující kategorii emocí, konkrétně v odpovědích: „*Špatně, protože se topí a jako má strach*“, „*Špatně, protože to jako pokazil*...“, „*Asi dobře, protože je jako zachránil*“. Dále zmínil v odpovědi jedno slovo z kategorie vyjadřující fyziologický stav: „...*vrána ho jako zakousla a bolí ho to*“.

V reprodukci zazněla 4 slova z kategorie vyjadřující vnímání, jedno sloveso z kategorie vyjadřující mentální činnost, jedno slovo z kategorie vyjadřující fyziologický stav a dvě slova vyjadřující kategorii emocí, konkrétně ve větách: „*Byl pes, kterej si chtěl hrát s myškou, tak na ní jako běžel, aby si s ní mohl hrát a ta myška se ho bála, tak utíkala a pes narazil do stromu a hodně ho to bolelo a šel chlapec s balónkem, který si toho všimnul a leknul se a upustil balónek i jeho tašku,...* Pak si pes *všimnul*, že ten kluk měl v tašce nějaký buřty nebo tak a mezitím, když chlapec se snažil sundat balónek, tak pes využil situace a snědl ty buřty a na konci kluk měl balónek a byl *šťastný* a pes jedl buřty a byl *šťastný*, takže dobrej konec“. V odpovědích na otázky k porozumění zmínil 4 slova z kategorie vyjadřující emoce, vždy ve formě: „*Dobře*“ a „*Špatně*“.

Přiléhavost jednotlivých slov vyjadřujících mentální stavu byla v průběhu celého vyprávění příběhů vhodná, jak v produkci, tak i v reprodukci a téměř i v odpovědích na otázky k porozumění. Na otázku „Budou pes a chlapec kamarádi, proč?“, odpověděl Tadeáš: „*Asi budou kamarádi, protože se jim stala jakoby podobná nehoda a byli oba šťastný a tak*“. Správná odpověď by měla znít tak, že přátelé nebudou, ovšem zde si Tadeáš dokázal svůj názor obhájit, tudíž je náročné určit, zdali to za špatnou odpověď považovat.

Můžeme říci, že frekvence mentálních stavů jak v produkci i reprodukci, je v rámci skupiny poměrně vysoká a vzájemně si podobná. Ovšem v produkci opakoval Tadeáš stále ta samá slova vyjadřující mentální stavu, pravděpodobně z důvodu omezeného repertoáru naučených emocí, se kterými se nejčastěji lidé v životě setkají. Zde se ovšem jedná konkrétně o mentální stavu z kategorie vnímání. V produkci příběhu mentálních stavů použil Tadeáš o mnoho více. Na otázky k porozumění, až na výše zmíněnou situaci, odpovídal adekvátně. Podobně jako u ostatních, tak i u Tadeáše převažovaly mentální stavu jako počáteční událost, a ne mentální stavu jako reakce. Tadeáš tedy také nevyužil potenciálu, který příběh měl, ke zmínění slov z kategorie emocí či jiných mentálních stavů.

Odpovídá to tedy jeho diagnóze, při které tyto děti mají problém emoce jiných lidí či postav vnímat.

8.1.8 Ondřej

Jak v produkci, tak i v reprodukci zmínil Ondřej podobný počet mentálních stavů, a to 2 v produkci a 3 v reprodukci. V odpovědích na otázky k porozumění zmínil 8 mentálních stavů v produkci a poté i v reprodukci.

V produkci zaznělo jedno sloveso vyjadřující kategorii mentálních činností, a to ve větě: „...a ta je chce asi **sníst**...“, dále zaznělo slovo vyjadřující kategorii vnímání ve větě: „...ovce nebo koza to **vidí** a ten lišák jde za tou kozou jednou...“ V otázkách na porozumění v produkci zaznělo 5 slov vyjadřujících kategorii emocí, a to například ve větě: „No, **má strach** a **bojí se**“. Dále 2 slova vyjadřující kategorii fyziologický stav, například ve větě: „No, asi protože ta to toho lišáka nejvíc **bolí**“ a jedno sloveso vyjadřující mentální činnost, ve větě: „Protože si **myslí**, že umře a utopí se“.

V reprodukci zmínil Ondřej 3 slova z kategorie vyjadřujících vnímání, třeba ve větě: „Pes si toho **všimnul** a **viděl**, že je tam liška jen tak...“. V otázkách na porozumění v reprodukci zmínil 6 slov vyjadřujících kategorii emocí, konkrétně například ve větě: „**Smutně** a **naštvaně**“, což bylo odpovědí na otázku, „Představ si, že chlapec psa vidí. Jak by se chlapec cítil?“. Dále také zmínil jedno sloveso vyjadřující kategorii mentálních činností ve větě: „Jakože **chce** chytit tu myš“. Jako další zmínil jedno slovo vyjadřující kategorii fyziologický stav ve větě: „Asi **má bolesti**...“.

Při samotné produkci i reprodukci příběhu použil Ondřej vhodná slova, odpovídající situacím v příběhu. V otázkách na porozumění v produkci při otázce: „Proč byla maminka koza ve vodě?“ odpověděl: „No, to nevím, se tam jen tak objevila“. Tato odpověď byla neadekvátní, mělo by zaznít, že maminka byla ve vodě z důvodu záchrany kůzlátka. Vzhledem k nepochopení reakce postavy kozy nelze tedy očekávat zvolení adekvátní odpovědi. V reprodukci odpovídal vhodně, dokázal správně popsat emoce postav z příběhu a dokázal tyto emoce správně odůvodnit.

Ovšem v samotné produkci a reprodukci příběhu nezazněly žádné emoce. Právě jako ostatní děti zmiňoval pouze mentální stavy jako počáteční událost, nikoliv mentální stavy jako reakce, kde emoce mohly zaznít. Nezmínil tak tedy emoce, které mohl, přestože je příběh nabízel a daly se vyčíst ze zjevných výrazů, které postavy v příběhu měly. Odpovídá to tak jeho diagnóze Aspergerova syndromu, se kterou lidé nedokáží, nebo jen velmi těžce, rozpoznat emoce jiných lidí.

8.2 Analýza výsledků celé skupiny

Pro větší přehlednost přikládám tabulku, ve které nalezneme jednotlivé kategorie mentálních stavů a četnost vyjádření v produkci a reprodukci příběhu od všech participantů dohromady.

Kategorie mentálních stavů	Produkce	Reprodukce	Celkem
<i>Vnímání</i>	21	19	40
<i>Fyziologický stav</i>	1	1	2
<i>Vědomí</i>	0	0	0
<i>Emoce</i>	4	11	15
<i>Mentální činnost</i>	3	5	8
<i>Řeč</i>	0	0	0

Tabulka č. 2: Četnost vyjádření mentálních stavů

Z této tabulky tedy vyplývá, že celkový počet mentálních stavů v produkci byl 29 a v reprodukci 36. Výsledek četnosti tak odpovídá očekávání, že děti s touto diagnózou budou zmiňovat mentální stavy, zejména emoce, především v reprodukci příběhu, ve které slova vyjadřující kategorii emocí slyšely nejprve od administrátora.

Z výše zmíněných jednotlivých rozborů dětí můžeme tedy říci, že děti s Aspergerovým syndromem celkově zmiňovaly mentálních stavů více v reprodukci příběhu než v produkci příběhu. Ovšem v jednotlivých případech docházelo k výjimkám. Velmi podobně to bylo i v porozumění jednotlivým příběhům, kdy ve všech případech, až na jeden, také zmiňovaly děti více mentálních stavů při reprodukci příběhu.

Právě větší četnost mentálních stavů v reprodukci můžeme přisuzovat echolálii, která se u jedinců s poruchou autistického spektra vyskytuje. Echolálie je opakování již slyšených slov (Richman & Jelínková, 2015). Vzhledem k tomu, že administrátor příběh přečetl, pro dítě tak mohlo být jednodušší příběh převyprávět, aniž by muselo nutně pochopit význam.

I přes logickou očekávatelnost, že porozumění při reprodukci by mělo být snazší, s ohledem na možný výskyt echolálie, kdy děti pouze opakují příběh, aniž by jej skutečně chápaly, je patřičné, že došlo k chybným odpovědím v porozumění při reprodukci. Tato

situace také odpovídá zvýšené frekvenci projevů emocí, protože pro děti bylo jednodušší opakovat je, než je spontánně vytvářet.

Z literatury vychází, že u osob s Aspergerovým syndromem dochází k nedostatečně rozvinuté teorii mysli, což omezuje schopnost tvořit úsudky a názory o duševních stavech, které nejsou přímo pozorovatelné (Hrdlička & Komárek, 2014). Dále také, že jedinec s Aspergerovým syndromem může sice tušit obsah mysli druhého jedince, avšak je neschopen to adekvátně interpretovat (Bowler, 1992 in Attwood, 2005) nebo že se jedinci během života učí vzorce, jak emoce jiných lidí poznávat, například z výrazu tváře (Attwood, 2005). Jak vyplývá z rozborů jednotlivých dětí, právě všechny tyto jevy se ve výzkumu potvrdily u většiny z nich.

8.3 Odpovědi na výzkumné otázky

V rámci této kapitoly bych ráda odpověděla na výzkumné otázky, které byly pro tuto práci stanoveny.

První výzkumná otázka zněla: „**Budou děti s Aspergerovým syndromem ve svém vyprávění zmiňovat emoce postav z příběhu, případně jak moc?**“ Odpovědí je ano, děti s Aspergerovým syndromem emoce ve svém vyprávění zmiňovaly, ale oproti kategorii slov vyjadřující vnímání jich bylo poměrně málo vzhledem k možnostem, které test MAIN poskytuje. Odpovídá to tak tedy očekávání, založenému z poznatků z teoretické části mé bakalářské práce. Děti s Aspergerovým syndromem slova vyjadřující emoce používají, ale nedokáží je správně interpretovat a vhodně používat.

Druhá výzkumná otázka zněla: „**Jakým způsobem se liší vyjadřování emocí postav z příběhů u produkce, reprodukce a porozumění?**“ Z výzkumu vyplynulo, že v reprodukci příběhu zaznělo více mentálních stavů, a právě i emocí, oproti produkci příběhu. Opět to dopadlo dle očekávání, a to tak, že pro děti je snazší zmiňovat emoce postav z příběhu v případě, kdy ho nejprve slyšely od administrátora, než když ho mají vyprávět z vlastní hlavy pouze dle obrázků. Stejně tak jako v porozumění, kdy emoce zmiňovaly více v reprodukci, vzhledem k tomu, že zmíněné emoce již jednou slyšely a nemusely je samy vytvářet, avšak ne vždy byly odpovědi přiléhavé.

9 Diskuse

V této části se zaměřím na shrnutí hlavních poznatků z mého výzkumu a porovnání těchto poznatků s teoretickými závěry, a následně srovnání s jinými výzkumy dle metodiky MAIN.

Na základě zodpovězených výzkumných otázek vyplývá, že děti s diagnózou Aspergerova syndromu v rámci svých vyprávění skutečně vyjadřují emoce, avšak činí tak v menší míře ve srovnání s jinými kategoriemi, především při reprodukci příběhu. Tento výsledek je v souladu s očekáváním a podporuje teoretické poznatky o teorii mysli, emocích u dětí s Aspergerovým syndromem, například to, jaké naučené vzorce mají a také to, že pokud emocím rozumějí, ne vždy je umí interpretovat.

Během mého výzkumu jsem narazila na několik omezení, zejména na obtížnost získání respondentů s potvrzenou diagnózou Aspergerova syndromu v různém věkovém rozmezí. Toto omezení mi brání přímému srovnání výsledků s jinými studii zaměřenými na produkci a reprodukci v jiných věkových skupinách. Zároveň studie, které jsem našla pracovaly s jinými typy vzorku, například monolingvními a bilingvními dětmi se specifickou jazykovou bariérou (např. Tsimpli, Peristeri & Andreou, 2016), dospělými s Downovým syndromem (např. Mattiauda, Hassiotis & Perovic, 2022) a dalšími.

Z mého výzkumu vyplývá také, že existuje významný rozdíl v počtu použitých slov pro vyjádření mentálních stavů, zejména emocí, mezi módem produkce a reprodukce. Zaznamenáváme více mentálních prvků, kdy dítě převypráví příběh po administrátorovi než při samostatném vyprávění bez nápovědy. Tato pozorování jsou v souladu s výsledky dalších studií. Například výzkum Kuvač Kraljeviće et al. (2020) ukázal, že chorvatsky hovořící děti s poruchou vývoje řeči průměrně vyjadřovaly 7,95 prvků při produkci a 8,80 prvků při reprodukci (Leciánová, 2022). Stejně tak Pyšná a Kapalková (2012) zjistily, že průměrný počet vyjádřených prvků byl 6,3 při produkci a 8,4 při reprodukci (Leciánová, 2022). Další studie, prováděná Otwinowskou et al. (2018), zaznamenala rozdíly, kdy monolingvní polsky mluvící děti v průměru vyjadřovaly 7,64 prvků při produkci a 8,68 prvků při reprodukci (Leciánová, 2022). Důležité je zdůraznit, že tyto zmíněné studie nezahrnovaly stejnou věkovou kategorii jako můj výzkum.

10 Limity výzkumu

Během mého provedeného výzkumu jsem se setkala s několika omezeními, z nichž nejvýraznějším bylo získání dostatečného počtu respondentů s potvrzenou diagnózou Aspergerova syndromu v širokém věkovém rozpětí. Z tohoto důvodu se ve studii vyskytuje relativně větší počet respondentů ve věku 11-13 let, zatímco pouze jedno dítě ve věku 5 let. Původně jsem plánovala porovnat výsledky svého výzkumu s českými daty týkajícími se narativních schopností podle metodiky MAIN. Bohužel, v České republice jsou k dispozici pouze údaje o předškolních dětech, což mi znemožnilo srovnání výsledků s širší věkovou skupinou.

Dalším limitem práce bylo velmi malé množství respondentů pro to, abychom mohli mluvit o celkové schopnosti dětí s Aspergerovým syndromem, zmiňovat mentální stavy, zejména emoce, při vyprávění. Bude zapotřebí dalších výzkumů s větším vzorkem dětí s touto diagnózou a ve větším věkovém rozpětí.

11 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo sledovat frekvenci vyjadřování mentálních stavů, především emocí, v makrostruktúře příběhu u dětí ve věku 5-13 let s diagnózou Aspergerova syndromu prostřednictvím testu MAIN a následné porovnání, zdali se vyjadřování emocí postav z příběhu lišilo v produkci, reprodukci a porozumění příběhu.

V teoretické části jsem se zabývala seznámením se s narativními schopnostmi. Nejprve obecně, tedy vývojem, dělení na mikrostrukturu a makrostrukturu a poté právě narativními schopnostmi u dětí s Aspergerovým syndromem. Následně jsem se zabývala tím, co to Aspergerův syndrom je, proč patří do poruch autistického spektra, a jak se od klasického autismu liší. Dále je obsahem také to, jak tyto děti umí pracovat s emocemi a co to je teorie mysli.

Výzkumná část se skládala z představení cílů, metodologie, samotného testu MAIN a následných rozborů výpovědí jednotlivých dětí, tedy kolik konkrétně mentálních stavů řekly, kolik z nich byla slova z kategorie vyjadřující emoce a porovnání mezi produkcí, reprodukcí a porozuměním.

Výsledky ukazují, že děti s Aspergerovým syndromem mentální stavy, zejména emoce, při vyprávění příběhu skutečně zmiňují, ale v poměrně malé míře oproti možnostem, který test udává. Dále také to, že v reprodukci příběhu zmiňují mentálních stavů více než v produkci, a to i v porozumění reprodukovanému příběhu. Výsledky tak odpovídají teoretickým poznatkům, ze kterých vychází, že u jedinců s Aspergerovým syndromem pozorujeme omezený vývoj teorie mysli, což ovlivňuje jejich schopnost tvořit úsudky a názory o duševních stavech, jež nejsou přímo pozorovatelné (Hrdlička & Komárek, 2014). Zároveň u jedinců s Aspergerovým syndromem může být přítomna schopnost tušit obsah mysli druhé osoby, ale jejich schopnost adekvátně tuto informaci interpretovat může být omezena (Bowler, 1992 in Attwood, 2005). Kromě toho jedinci s Aspergerovým syndromem během svého života postupně získávají dovednost rozpoznávat vzorce, včetně výrazů obličeje, aby lépe porozuměli emocím druhých lidí (Attwood, 2005). Také vliv na četnost vyjádření emocí v reprodukci může mít echolálie, která se u jedinců s poruchou autistického spektra vyskytuje. Je to opakování již slyšených slov (Richman & Jelínková, 2015).

Přínosem této práce je představení diagnózy Aspergerova syndromu a přiblížení problematiky narativních schopností. Samotná analýza narativních schopností u dětí s diagnózou Aspergerova syndromu může být cenná pro učitele či obecně lidi, kteří

s těmito dětmi pracují. Díky ní nám může být umožněno získat představu o žákově rozvoji v psychické, kognitivní a zejména jazykové oblasti.

12 Seznam použité literatury

- Abbott, H. P. (2008). *The Cambridge Introduction to Narrative* (Second edition). Cambridge University Press.
- Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Portál.
- Bílková, J. (2013). *Sémantika a pragmatika textu*. In F. Štícha & et al. (Eds.), *Akademická gramatika spisovné češtiny* (pp. 891-904). Praha: Academia.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Bytešníková, I., Horáková, R., & Klenková, J. (2007). *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Capps, L., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 33(7), 1169–1182. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00936.x>
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2013). *An Introduction to Language*. Cengage Learning.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. Materials for use. ZAS Papers in Linguistics, 64. Czech version. Translated and adapted by Nováková Schöffelová, M. & Mikulajová, M.
- Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (1989). Asperger Syndrome-Some Epidemiological Considerations: A Research Note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30(4), 631-638. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00275.x>
- Gillberg, C., & Peeters, T. (2008). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem* (Vyd. 3, přeložila Miroslava Jelínková). Portál.

- Harčaričková, P., & Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Mattiauda E, Hassiotis A and Perovic A (2022). *Narrative language abilities in adults with Down syndrome: A remote online elicitation study using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*. *Front. Commun.* 7:841543. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.841543>
- Heath, S. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 84-94.
- Hornáková, K., Kapalková, S., Mikulajová, M., & Slavíková, K. (2009). *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Portál.
- Hrdlička, M., & Komárek, V. (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků* (2., doplněné vydání). Portál.
- Chrz, V. (2005). *Vývoj narativní kompetence*. In P. Macek & J. Dalajka (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech: víceborový přístup* (pp. 263-271). Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínková, M. (2001). *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Univerzita Karlova.
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2020). *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*. Pearson Education.
- Kapalková, S. (2002). *Vývin naratív v predškolskom veku*. In V. Lechta, *Logopaedica V* (34-38). Bratislava: Liečreh Gúth.
- Kapalková, S. (2017). Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*, 1(1), 34-38.
- Klenková, J. (2000). *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Paido.

- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., & Vdović Gorup, I. (2020). A comparative macrostructural analysis of narrative discourse in children with typical language development and children with developmental language disorder. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 29(3), 453-470.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Leciánová, N. (2022). *Narativní schopnosti dětí předškolního věku*. Praha 2022. Diplomová práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Katedra psychologie.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Licandro, U. (2016). *Narrative skills of dual language learners: Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care*. Wiesbaden: Springer VS.
- Machová, S., & Švehlová, M. (1996). *Sémantika a pragmatika jako lingvistické disciplíny*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marková, J. (2016). *Základy lingvistiky*. In A. Kerekrétiová, M. Frič, S. Kapalková, V. Lechta, J. Marková, V. Miššíková, . . . L. Vencelová (Eds.), *Logopedická propedeutika* (pp. 86-101). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2nd ed). Thomson Delmar Learning.
- Nováková, J. (2013). *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Masarykova univerzita.

- Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Białecka-Pikul, M., Opacki, M., & Haman, E. (2018). Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Pyšná, A., & Kapalková, S. (2012). Porovnanie hodnotenia naratávných schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6 - 7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra*, 1-13.
- Richman, S., & Jelínková, M. (2015). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza* (Vydání třetí). Portál.
- Schöffelová Nováková, M. (2020). Diagnostika narativních schopností a česká adaptace nástroje MAIN. *Listy klinické logopedie*, 4(2), 124-135.
- Sipe, L. R. (1998). *How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships*. Garland Publishing.
- Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Portál.
- Tsimpli, I., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Yule, G. (2014). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

13 Seznam příloh

Příloha 1: Plný informovaný souhlas

Příloha 2: Ukázka transkripce rozhovoru s kódováním

Příloha č. 1: Plný informovaný souhlas

Souhlas s účastí v projektu

Vývoj narativních schopností

A. Informace o cílech a průběhu

Projekt Vývoj narativních schopností (dále „projekt“), který realizuje Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy (dále „FHS UK“) se zaměřuje na sběr dat o jazykovém vývoji dětí. Jeho účelem je vytvořit databázi dat, která bude do budoucna sloužit různým badatelům jako zdroj pro analýzu dětského jazyka a řeči. Projekt je založen na sběru audionahrávek dětí, které vyprávějí příběh dle obrázků. Děti budou pracovat se zaškoleným pracovníkem (výzkumníkem nebo studentem) po dobu 15-20 minut. Dítě bude vyzváno, aby vyprávělo příběh podle předložené obrázkové sekvence z mezinárodně používaného testu MAIN (<https://main.leibniz-zas.de/>), a následně mu budou položeny otázky na porozumění příběhu. Vzniklé audionahrávky budou doslovně přepisovány a dále analyzovány.

Audionahrávky budou v původní podobě uchovávány v neveřejné databázi ve správě Univerzity Karlovy. Můžete/nemusíte udělit souhlas s jejich omezeným zpřístupněním dalším **registrovaným** badatelům. Na přepisu se budou podílet další osoby (především studenti FHS UK), které budou zavázány k mlčenlivosti o osobních údajích z nahrávek a budou informovány o neveřejnosti nahrávek. Křestní jména dětí budou v přepisech nahrazena pseudonymem.

Anonymizované přepisy budou uchovávány a při udělení souhlasu zveřejněny k užívání pro badatelské a výzkumné účely (například pro tvorbu odborných textů, kvalifikačních prací studentů, tvorbu norem apod.) v databázi CHILDES (<https://childes.talkbank.org/>). Přepisy budou uchovávány po dobu neurčitou pro možné využití výzkumníky v jiných projektech i v budoucnu (například pro porovnání mezi různými jazyky). Zveřejněné anonymizované přepisy budou opatřeny doplňujícími údaji, uvedenými v průvodním *Dotazníku k projektu* v části D. Anonymizace bude spočívat v odstranění všech osobních či citlivých údajů, jako jsou jména, adresy, název (před)školního zařízení, město a jakýchkoliv dalších údajů, které by mohly vést k identifikaci zúčastněných jednotlivců. Publikace výsledků analýz uskutečněných s těmito daty bude vždy prováděna tak, aby se vyloučila možnost identifikace účastníků. Se všemi daty bude zacházeno v souladu s Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů), ze dne 27. 4. 2016 („GDPR“), a se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů.

Účast v tomto projektu nemá pro konkrétní rodiče a děti žádné individuální přínosy, nicméně zlepší obecné znalosti o normálním průběhu dětského vývoje. Zároveň tak budou získány srovnávací informace, podle kterých bude později možné posuzovat poruchy ve vývoji. Cílem studie není zjišťovat individuální schopnosti jednotlivců, ale sledovat typickou úroveň určitých schopností u dětí daného věku.

Účast ve studii je dobrovolná a může být ze strany rodičů či dítěte kdykoli ukončena bez udání důvodu. Pokud bude dítě odmítat s výzkumníkem spolupracovat, nebude na něj vyvíjen žádný nátlak a testování bude ukončeno. Z ukončení účasti nevyplývají žádné negativní důsledky.

Podepsaný Souhlas si ponechává FHS UK, pro své potřeby dostane účastník projektu kopii.

Pro případné další informace o projektu se na nás neváhejte obrátit.

Děkujeme za spolupráci!

PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.
Katedra psychologie a věd o životě
Tel: 776845004
Email: Miroslava.NovakovaSchoeffelova@fhs.cuni.cz

B. Identifikační údaje

Zde uvedené osobní údaje pomohou zejména snadno se orientovat v nahrávkách. Datum narození poslouží pouze k výpočtu přesného věku v době nahrávání. Tyto údaje budou uchovávány zcela neveřejně, a to po dobu nezbytnou ke správnému vytvoření databáze.

1. Jméno a příjmení dítěte:

datum narození:

C. Informovaný souhlas s účastí v projektu a se zpracováním osobních údajů

Potvrzuji, že jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu projektu *Vývoj narativních schopností*, že souhlasím s účastí svého dítěte v tomto projektu a že souhlasím:

- a) se zpracováním a uchováním osobních údajů uvedených ze strany FHS Univerzity Karlovy v rozsahu tohoto Souhlasu, a to pro účely zpracování dat vzešlých z projektu;
- b) v rámci projektu s **testováním mého dítěte** testem MAIN a **pořízením audionahrávky** vyprávění mého dítěte a se zpracováním a neveřejným uchováním v **neveřejné databázi ve správě Univerzity Karlovy**;

Dále:

- c) **souhlasím/nesouhlasím** (nehodící se škrtněte) se zveřejněním **anonymizovaných přepisů** nahrávek pořízených v rámci projektu doplněných o věk, počet sourozenců a další údaje z *Dotazníku k projektu* pro badatelské a výzkumné účely **registrovaným uživatelům** v databázi CHILDES;
- d) **prohlašuji**, že jsem si vědom/-a toho, že jakmile dojde ke zveřejnění anonymizovaných přepisů, je možné požádat kdykoliv o stažení dat z databáze, ale s vědomím toho, že výzkumníci již nejsou schopni zajistit odstranění všech případných kopií dat u uživatelů;
- e) **souhlasím/nesouhlasím** (nehodící se škrtněte) s příležitostným **využitím úryvků z nahrávek** pořízených v rámci výzkumu a bez anonymizačních úprav **ve výuce nebo při prezentaci vědeckých výsledků**;
- f) **souhlasím/nesouhlasím** (nehodící se škrtněte) se zpřístupněním úplných nahrávek pořízených v rámci výzkumu a bez anonymizačních úprav **registrovaným uživatelům** v databázi CHILDES, včetně umožnění jejich dalšího zpracování pro badatelské účely, a to jen na základě individuálních žádostí u koordinátorů projektu (anonymita při publikaci výsledků zůstává zachována).

Potvrzuji, že jsem převzal/a kopii tohoto informovaného souhlasu.

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Dne:

Podpis zákonného zástupce:

Kontakt:

D. Dotazník k projektu
Dotazník k jazykové situaci v rodinném prostředí dítěte

1. Jméno dítěte (jméno, příjmení) _____

2. Datum narození _____

3. Chodí Vaše dítě v současné době do mateřské školy nebo jiného předškolního zařízení /
dětské skupiny / základní školy?

Ano, do MŠ / dětské skupiny od _____ (let, měsíců věku dítěte)
 Ne

Ano, ZŠ od _____ (let, měsíců věku dítěte)
 Ne

Pokud ano, o jaký typ zařízení se jedná?
 Bilingvní
 Monolingvní L1 = v prvním (rodném) jazyce dítěte
 Monolingvní L2 = ve druhém jazyce dítěte
 Jiné, uveďte typ _____

Pokud ano, o jaký typ školy se jedná?
 Bilingvní
 Monolingvní L1 = v prvním (rodném) jazyce dítěte
 Monolingvní L2 = ve druhém jazyce dítěte
 Jiné, uveďte typ _____

4. Ve které zemi se Vaše dítě narodilo?

V zemi jeho prvního (rodného) jazyka, uveďte _____
 V zemi jeho druhého jazyka, uveďte _____
 V jiné zemi, uveďte _____

5. Odkdy žilo / žije Vaše dítě v zemi svého druhého jazyka? _____ (rok, měsíc věku dítěte)

6. Pořadí narození dítěte
 1 2 3 Jiné, napište číslo _____

7. V jakém věku začalo Vaše dítě říkat první slova?
____ let ____ měsíců

8. Měli jste někdy obavy o vývoj řeči Vašeho dítěte?
 Ne Ano, uveďte důvod _____

9. Měl někdo z Vaší rodiny řečové nebo jazykové potíže?
 Ne Ano, uveďte kdo _____
Např. matka, otec, sourozenci

10. Mělo Vaše dítě někdy potíže se sluchem?

Sluchové postižení Časté záněty ucha
 Ne Ne
 Ano Ano, kolik? _____
 Zavedení gromet (ventilačních trubiček)

11. Slyší Vaše dítě podle Vašeho názoru normálně?

- Ne Ano

12. Informace o rodičích

	Uvedte svůj první (rodný) jazyk (L1)	Uvedte svůj druhý jazyk (L2)	Uvedte další jazyky, kterými mluvíte	Jak dlouho žijete v této zemi?	Vaše vzdělání	Vaše zaměstnání
Matka / Rodič 1						
Otec / Rodič 2						

13. Jakým jazykem mluvíte se svým dítětem?

Matka / Rodič 1

- Mým prvním (rodným) jazykem (L1)
- Mým druhým jazykem (L2)
- Mým prvním (rodným) i mým druhým jazykem
- Jiným jazykem / jinými jazyky (uvedte jakými)

Otec / Rodič 2

- Mým prvním (rodným) jazykem (L1)
- Mým druhým jazykem (L2)
- Mým prvním (rodným) i mým druhým jazykem
- Jiným jazykem / jinými jazyky (uvedte jakými)

14. Jakými jazyky Vaše dítě nyní mluví?

- Svým prvním (rodným) jazykem (L1), konkrétně: _____
- Svým druhým jazykem (L2), konkrétně: _____
- Jinými jazyky, konkrétně: _____

15. Se kterými jazyky přichází Vaše dítě do kontaktu?

- Se svým prvním (rodným) jazykem (L1)
- S druhým jazykem (L2)
- S jinými jazyky; uvedte jakými: _____

16. V jakém věku začalo být Vaše dítě v kontaktu s druhým jazykem (L2)?

- Ihned po narození
- Dříve než v jednom roce věku
- Dříve než ve dvou letech
- Dříve než ve třech letech
- Dříve než v pěti letech
- Od věku _____

17. Vaše dítě přichází do kontaktu s druhým jazykem (L2)

- V mateřské škole (dětské skupině) nebo ve škole
- S kamarády
- Se sourozenci / rodiči / jinými příbuznými
- Prostřednictvím televize / počítače / knih
- Jiné _____

18. Odhadněte v procentech, jak moc je Vaše dítě denně (v rámci všech denních aktivit dohromady) vystaveno různým jazykům	Prvnímu (rodnému) jazyku (L1)	Druhému jazyku (L2)			Jiným jazykům				
	<input type="radio"/> 25 %	<input type="radio"/> 25 %	<input type="radio"/> 25 %	<input type="radio"/> 25 %	<input type="radio"/> 25 %	<input type="radio"/> 25 %	<input type="radio"/> 25 %		
	<input type="radio"/> 50 %	<input type="radio"/> 50 %	<input type="radio"/> 50 %	<input type="radio"/> 50 %	<input type="radio"/> 50 %	<input type="radio"/> 50 %	<input type="radio"/> 50 %		
	<input type="radio"/> 75 %	<input type="radio"/> 75 %	<input type="radio"/> 75 %	<input type="radio"/> 75 %	<input type="radio"/> 75 %	<input type="radio"/> 75 %	<input type="radio"/> 75 %		
	<input type="radio"/> 100 %	<input type="radio"/> 100 %	<input type="radio"/> 100 %	<input type="radio"/> 100 %	<input type="radio"/> 100 %	<input type="radio"/> 100 %	<input type="radio"/> 100 %		
19. Odhadněte prosím jazykové dovednosti Vašeho dítěte zaškrtnutím příslušného políčka		Velmi dobře	Celkem dobře	Dost špatně	Velmi špatně				
Jak dobře Vaše dítě <u>rozumí</u> svému prvnímu (rodnému) jazyku (L1)?									
Jak dobře Vaše dítě <u>rozumí</u> svému druhému jazyku (L2)?									
Jak dobře Vaše dítě <u>mluví</u> ve svém prvním (rodném) jazyce (L1)?									
Jak dobře Vaše dítě <u>mluví</u> ve svém druhém jazyce (L2)?									
20. Jakým jazykem dle Vašeho názoru dítě mluví nejlépe?		<input type="radio"/> Svým prvním (rodným) jazykem (L1) <input type="radio"/> Svým druhým jazykem (L2) <input type="radio"/> Jiným jazykem, uveďte jakým _____							
21. Dává Vaše dítě podle Vašeho názoru některému jazyku přednost / má některý jazyk raději?		<input type="radio"/> Ne <input type="radio"/> Ano, uveďte, o který jazyk jde							
22. Uveďte prosím, jak často se Vaše dítě během posledního měsíce věnovalo následujícím aktivitám.		Jeho / její první (rodný) jazyk (L1)			Jeho / její druhý jazyk (L2)				
		Nikdy	Dvakrát měsíčně	Jedenkrát nebo dvakrát týdně	Téměř každý den	Nikdy	Dvakrát měsíčně	Jedenkrát nebo dvakrát týdně	Téměř každý den
Vyprávění příběhů (pohádek)									
Čtení knih									
Poslech hudby / písniček									
Sledování televize / DVD / filmů / počítačových her/youtube...									

Příloha č. 2: Ukázka transkripce rozhovoru s kódováním

4

Lucre

Překvapeně, očividně ho to dost bolí. Hlavně překvapeně, protože není moc normální, když na někoho útočíš a najednou tě někdo klovne do ocasu. *→ oblaživo, proč překvapeně*

Proč pták klove lišáka do ocasu?

Protože je to očividně kvalitní a dobrý pták a chce zachránit to kůzlátko.

Kdyby pták kůzlátka viděl, jak se cítí?

Možná by se trochu bál, protože jsou velký. *SPATNĚ → Anděl, šelák, ulva*

Koho bude mít maminka koza radši, lišáka nebo ptáka?

Ptáka, rozhodně.

Pes

6

Byl jednou jeden pes, kterej uviděl u jednoho stromu sedět myš, která hledala něco v trávě. A vyrazil teda po tý myši, protože chtěl asi nějakou kvalitní svačinku, jako když si něco koupim já u Kabáta. A běžel za tou myškou, ale ta proběhla pod kořenem stromu a tak. Jakmile ta myš proběhla okolo stromu, pes byl moc velkej, aby pod ním proběhl a narazil hlavou do toho stromu. A v tu chvíli, co se tohle stalo, šel okolo kluk, kterej měl v tašce buřty a jak se lekl, jak ten pes narazil silou do toho stromu, tak mu uletěl balónek a zůstal viset na stromě. Pes teda po chvíli sezení, už se mu udělalo líp, byl v pohodě. A ten kluk přemýšlel, jak vylézt na ten strom, aby dostal svůj balónek. Jakmile kluk zjistil, že si stačí stoupnout na jeden suk, aby vylezl na ten strom, tak si na něj stoupnul a sundal svůj balónek. Přičemž, za jeho zády, si pes všiml, co má kluk v tašce a snědl hodně buřtů. A takže byl spokojenej kluk, protože dostal ten svůj balónek i pes, kterej sněd hodně buřtů.

Proč pes vyskočí?

Protože má asi hlad a myš představuje velmi dobré papání. Takže za ní šel, aby si mohl pochutnat na nějakém kvalitním masu. Vskutku velmi čerstvém.

Jak se pes cítí?

Asi našťvaně, překvapeně, možná trochu smutně, protože ho porazila malá myš. Hodně překvapeně, protože hodně rychle narazil do stromu a našťvaně.

Proč chlapec skáče nahoru?

Protože chce dosáhnout pro svůj balónek, kterej visí ve větvích stromu.

Jak se chlapec cítí?

Je šťastnej, protože se usmívá. Je šťastnej, že má zpátky svůj balónek. *SPATNĚ*

Proč pes vytahuje buřty?

Protože měl na začátku chuť na to maso a jelikož v boji s myší selhal, tak si jde aspoň pro jiný maso, který je podle posledního obrázku taky hodně dobrý.

Chlapec vidí psa, jak by se cítil?

Překvapeně, trochu možná našťvaně, trochu smutně. Protože pes mu očividně jí věci, který právě vyrobil nebo koupil. Ale furt má balónek, takže to štěstí tam furt je.

Budou pes a chlapec kamarádi, proč?

No, jelikož. Jako za normální situace by nebyli. Ale jelikož, ta souhra těch náhod, který dopomohli ke štěstím obou, tak možná jo. *obou kamarád*

10