

Teorie mysli u dětí předškolního věku

Bc. Jitka Čechová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka Čechová, DiS.**
Osobní číslo: **H140204**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Teorie mysli u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kognitivního a emočního vývoje předškolních dětí, socializace a teorie mysli.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí testových úloh.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ASTINGTON, J.W. The child's discovery of the mind. London: Fontana Press, 1994. ISBN 0-00-686316-7.

BARON-COHEN, S. Duševná slepota-nevidieť do mysle: esej o autizme a teórii mysle. Přeložil Richard Cedzo. Bratislava: Európa, 2009. ISBN 978-80-89111-42-8.

PIAGET, J., INHELDER, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

THOROVÁ, K. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22. 4. 2016



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nesvědlečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být již nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, uděje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Určeno v § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenční, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licenční podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice teorie mysli u dětí předškolního věku, kdy teoretická část nejprve charakterizuje psychologická specifika předškolního věku z hlediska kognitivního a emočního vývoje spolu s procesem socializace. Druhá kapitola objasňuje termín teorie mysli a s ní související pojmy (mentální stav, mentální reprezentace, sebeuvědomování, falešné přesvědčení). Zabývá se vývojem teorie mysli, okolnostmi, jež na vývoj mohou působit a způsoby, kterými se schopnost teorie mysli zkoumá. Cílem praktické části je prostřednictvím testování zjistit úroveň schopnosti uplatňovat teorii mysli u předškolních dětí a porovnat, zda souvisí s přítomností sourozence v rodině. Zjištěná úroveň teorie mysli je dále porovnávána vzhledem k věku, pohlaví, počtu sourozenců, pořadím narození a neúplností rodiny dětí.

Klíčová slova: teorie mysli, předškolní věk, mentální stav, mentální reprezentace, falešné přesvědčení

ABSTRACT

This dissertation applies to an issue of Theory of Mind of Preschool Children. Its theoretical part firstly explains the psychological specification of preschool age in terms of cognitive and emotional development together with the process of socialization.

The second part of the thesis clarifies the term of mind theory and other related terms (as mental representation, self-consciousness, false belief etc.) Subsequently it focuses on mind theory development, circumstances which may influence its development and on ways which are used when exploring the issue of Theory of Mind. The main task of the practical part is to ascertain the level of ability to apply the Theory of Mind to preschool children and to observe the fact of its correlation between the presence of other siblings in a family. The ascertained level of Theory of Mind is consequently compared to age, gender, the number of siblings in a family, birth order and single parent family.

Keywords: theory of mind, preschool children, mental state, mental representation, false belief

Mé poděkování patří Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování mé diplomové práce.

Největší dík patří mé rodině za trpělivost a podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOUZELNÝ SVĚT PŘEDŠKOLÁKA	12
1.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	14
1.2 VÝVOJ EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ.....	18
1.3 VÝVOJ VERBÁLNÍCH SCHOPNOSTÍ	19
1.4 EMOČNÍ VÝVOJ.....	21
1.4.1 Znalost a porozumění emocím	23
1.5 SOCIALIZACE.....	25
2 TEORIE MYSLI	32
2.1 TERMINOLOGIE SOUVISEJÍCÍ S TEORIÍ MYSLI	33
2.2 VÝVOJ POZNÁNÍ LIDSKÉ MYSLI.....	35
2.3 KLASICKÉ TYPY ÚLOH TESTOVÁNÍ TEORIE MYSLI.....	37
2.4 OKOLNOSTI OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ TEORIE MYSLI.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
3 REALIZACE VÝZKUMU	46
3.1 CÍLE VÝZKUMU	46
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
3.2.1 Proměnné.....	48
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	49
3.4 VÝZKUMNÉ METODY	49
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	52
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	56
4.1 VERIFIKACE HYPOTÉZ	57
4.2 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	61
4.3 DISKUZE.....	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
SEZNAM GRAFŮ	75
SEZNAM TABULEK	76
SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

My, dospělí lidé, se chováme a myslíme způsobem, který bere v úvahu skutečnost, že i ostatní lidé přemýšlejí, mají svá očekávání a přesvědčení. Naše chování vůči ostatním lidem vychází z toho, jak chápeme, co si ostatní myslí. Mít teorii mysli znamená schopnost chápat, že se lidé kolem chovají tak, jak se chovají, protože mají myšlenky, emoce, nápady a motivace víceméně téhož rázu jako my. Přestože nemůžeme autenticky pociťovat, jaké je to být někým jiným, prostřednictvím teorie mysli si do myslí jiných promítáme určité záměry, vjemy a přesvědčení. Díky tomu jsme schopni usuzovat jejich pocity a úmysly a předvídat jejich počínání. Většina lidí si neuvědomuje, jaký je to zázrak, že mají teorii mysli a jak složitý jev to je. Naše vysoce vypracovaná teorie mysli je jednou z nejmimořádnějších a nejmocnějších schopností lidského mozku, která nám pomáhá v každodenním životě. Vzhledem k tomu, že teorie mysli je schopnost porozumět vnitřnímu světu subjektu, je nepostradatelná pro normální fungování v lidské společnosti. Osoby autistické tuto schopnost mít nemohou, což jim činí velké potíže v sociálních kontaktech. Umět rozpoznat mentální stav druhého zakládá schopnost empatie, stejně tak se týká morálního vývoje, kdy prostřednictvím této schopnosti rozpoznáme omyl, lež či podvádění.

Již děti kolem jednoho roku věku jsou pozorné k pocitům druhých lidí a své chování řídí podle výrazů emocí druhých. Porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí narůstá v průběhu celého období předškolního věku dítěte. Období předškolního věku považujeme souhlasně s Matějčkem za kouzelné se specifickým pohledem na svět.

Tento specifický pohled na svět spolu s vývojem poznávacích funkcí, emočního zrání a sociálních dovedností považujeme za nutné poznat dříve, než se začneme věnovat užší problematice teorie mysli. První kapitola teoretické části naší práce je tedy zaměřena na vývojovou psychologii předškolního dítěte zejména pak na typickou egocentričnost vnímání i myšlení, projevy sémiotické funkce, z níž je možno posuzovat míru kognitivní a i sociální zralosti. Věnujeme se emoční stránce vývoje, porozuměním emocí, jež se podílí na schopnosti teorie mysli. Podstatným předpokladem porozumět mentálním stavům druhého je znalost těch vlastních, což závisí na procesu uvědomování si sebe sama. Sebeuvědomování, sebepojetí ani důležitost sociálních interakcí jsme neopomenuli. Stálost rodinného prostředí a citových vazeb vnímáme jako nezbytný prvek pro rozvoj sebejisté, asertivní, citově vyrovnané, adjustované a tvořivé osobnosti, proto jsme se zmínili také o fenoménu dnešní doby, za což považujeme vysokou rozvodovost s jejími možnými dopady na psychiku dítěte.

Druhá kapitola se již zabývá teorií mysli jako takovou. Objasňujeme nejen termín teorie mysli a její teoretické koncepce, související pojmy, ale také se snažíme postihnout její vývoj. Představujeme metodologické postupy, tedy klasické testové úlohy, které jsou nejčastěji používány ke zkoumání teorie mysli. Nahlížíme do výsledků nejvýznamnějších experimentů v souvislosti s možnými vlivy na vývoj teorie mysli, o kterých se také zmiňujeme.

Praktická, tedy empirická část, se již zaměřuje na zjištění úrovně schopnosti uplatňovat teorii mysli prvního stupně u předškolních dětí. Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje souvislost mezi vývojem teorie mysli a přítomností sourozence v rodině. Dále je zjištěná úroveň teorie mysli porovnávána dle věku, pohlaví, počtu sourozenců, pořadí narození a neúplnosti rodiny.

Teorie mysli je dle našeho názoru v českém prostředí podceňována. V odborné literatuře se s tímto termínem setkáme pouze na pár řádcích, kde je zmínka o její existenci, až na publikaci Sedlákové, která se tématem zabývá obšírněji. Chceme-li si dovést více, jsme nuceni nahlédnout do odborných článků a studií provedených v západních zemích, které se teorií mysli a jejím zkoumáním zabývají již od 80. let minulého století. Tímto si dovolíme upozornit na laické překlady uvedené v této práci a případné zájemce odkazujeme na primární zdroje.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOUZELNÝ SVĚT PŘEDŠKOLÁKA

V tradici některých západních zemí označení předškolní věk znamená vývojové období od narození do jeho nástupu do školy, jinde se vžilo dělení na kratší vývojové úseky. Po krátkém novorozeneckém období, kdy dítě prochází adaptací na život mimo mateřskou dělohu, přichází období kojenecké do jednoho roku, kdy děti již specificky lidsky pronikají do prostoru věcného i společenského. V následujícím batolecím období, přibližně do tří let, jsou děti většinou již schopny opouštět ochranné prostředí své rodiny a aktivně se zapojit do širších společenských okruhů, zvláště do společnosti druhých dětí. (Matějček, 2005, s. 138)

Období předškolního věku je charakterizováno na svém počátku právě touto první společenskou emancipací dítěte a na svém konci druhým význačným emancipačním krokem, nástupem do školy. Dítě přijímá nároky formálního vzdělávání, jimiž bude jeho společností po dlouhou řadu let zatěžován. Celý předškolní věk zabírá tedy čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte a tomuto časovému vymezení se budeme dále věnovat.

Matějček (2006, s. 274) shledává jistý problém v tomto tradičním označení, které naznačuje, že jde o dobu před školou – „že to není nic víc, než pouhá příprava na významné věci budoucí. Jenom jakási tichá předehra k dramatickému ději školnímu“. Ovšem z hlediska vývojové psychologie si ono předškolní období zaslouží vyzvednout z terminologické podřízenosti a přisoudit mu svébytnou existenci odpovídající jeho specifické důležitosti pro celý další život člověka. Dle poznatků dnešní lidské etologie a kulturní antropologie dané vývojové období získávalo, formovalo, testovalo a retestovalo svou specifickou důležitost po miliony let evoluce, aniž by čekalo, až lidstvo nějakou školu vynalezne. Předškolní věk tedy není jen přípravou na školu, je také přípravou na život daleko dopředu. (Matějček, 2006, s. 274)

Říčan (2004, s. 119) v poetickém názvu období- kouzelný věk (zapůjčeném od Matějčka), vystihuje nápadný rys dětské psychiky – živost a odvalu fantazie – nespoutanou pozdější racionalitou. Imponuje mu, s jakou dravostí si zvědavé dítě v tomto období utváří svůj první světový názor, označuje ho jako „*věk tisícinásobného Proč?*“. Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit s mnoha detaily a teoriemi. V souladu s autorem si uvědomujeme, jak mnoho se z tohoto kouzelného věku zapomíná a jaká je to škoda, pro nás i pro naše děti. (Říčan, 2004, s. 119)

Základní schopnosti a dovednosti

Dítě během období předškolního věku udělá obrovský skok ve vývoji. Je možné, že si to ani neuvědomujeme, jelikož dítě už chodí, zajímá se o svět a většinou i srozumitelně mluví. V tomto období nastává obrovský posun ve schopnostech pohybových, ale daleko více ve schopnostech rozumových (Špaňhelová, 2004, s. 9).

V souvislosti se změnou tělesné konstituce dítěte a intenzivním rozvojem mozkové kůry se mění pohybové funkce dítěte. Zdokonaluje se hrubá motorika, končetiny jsou více koordinované, chůze se automatizuje. Rovněž se zdokonalují přemísťovací pohyby jako běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu. Dítě zvládá činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, máme na mysli jízdu na koloběžce či na kole, bruslení, lyžování a plavání. (Plevová cit. podle Šimíčková Čížková, 2008, s. 68)

Rozvojem zručnosti se dítě stává téměř soběstačné, je schopno se samo najíst, svléci i obléci, hygienickou péči zvládá s minimální dopomocí. Jemnou motoriku cvičí v mnohých hrách s pískem, kostkami, plastelínou a zejména při kresbě. Pokroky v řeči jsou patrné nejen v užívání složitých souvětí ale i zájmem o mluvenou řeč. Dítě hodně a rádo povídá, dokáže naslouchat zajímavým příběhům a pohádkám, učí se říkanky a písničky. Díky rozvoji řeči získává poznatky o sobě i okolním světě. Dokáže rozlišit barvy, popsat známé věci, zvládá jednoduché početní úkony. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88-89)

Allen, Marotz (2005, s. 116) upozorňují na skutečnost, že touha po dokonalém zvládnutí všeho možného v kombinaci s velkým množstvím energie a siláckou sebedůvěrou může vést k neštěstí. Chut' dětí všechno vyzkoušet a prozkoumat často přehlušuje schopnost předvídat nebezpečí. Jedním z mnoha velkých úkolů jejich rodičů a pečovatелů je dbát na bezpečí a to takovým způsobem, aby neutrpěla jejich sebedůvěra a víra ve vlastní schopnosti. (Allen, Marotz, 2005, s. 116)

Již v předškolním věku je každé dítě formováno působením řady činitelů vyskytujících se v prostředí, v nichž děti žijí. Tito činitelé utvářejí myšlení dítěte, jeho emocionální prožívání, jeho celkové chápání světa i vztahy k jiným lidem a mnohé další vlastnosti osobnosti dětí (Průcha, Kořátková, 2013, s. 27). V následujících kapitolách se budeme věnovat také těmto činitelům.

1.1 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel v něm platných. Nejde o zásadní změnu způsobu poznávání. Piaget (1966) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. Tedy myšlení nerespektující zákony logiky, tudíž nepřesné a s mnoha omezeními. (Piaget, 1966 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 177)

Závislost předškoláka na názoru je patrná v mnoha provedených pokusech. V jednom z nich dostalo dítě dvě stejně velké koule z hlíny a bylo požádáno, aby z jedné vyrobilo placatý koláč a z druhé dlouhého hada. Na otázku, kolik hlíny je v jednotlivých výtvorech, dítě odpoví, že je jí více v hadovi, protože je dlouhý. Většina pětiletých dětí usuzuje, že změnou tvaru se mění množství. Dítě tedy umí vyvozovat závěry, čeho je méně či více, ale jeho úsudek je založen na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90)

Specifické myšlení předškoláka můžeme shrnout do několika charakteristických kritérií. Říčan (2004, s. 123) popisuje kognitivní egocentrismus jako neschopnost dítěte přijmout fakt, že druzí lidé mají své vlastní hledisko, odlišné od jeho hlediska. Ve chvíli, kdy vám něco dítě vypráví, předpokládá, že vy víte všechno, co ví on. Když mu náhodou rozbijete hračku, jen těžko pochopí, že to nebylo schválně. Tím také poukazuje na fakt, že v tomto věku ještě dětská přátelství nemívají dlouhého trvání. Dalším nerealistickým rysem, jímž se Říčan zabývá, je magičnost. Magičnost myšlení se vyznačuje přesvědčením, že vlastním slovem či představou lze ovlivňovat dění kolem sebe. I dospělý se může přistihnout ve chvíli, kdy čeká na tramvaj, že má dojem, že ji svým přáním vytáhne zpoza rohu. Dítě tedy dostatečně neodlišuje čin a přání. Jestliže se stalo něco, co si přálo, má pocit, že to skutečně způsobilo. I s následujícím pocitem viny, strachu z pomsty či vítězným pocitem kouzelníka. (Říčan, 2004, s. 123)

U Čačky (1997, s. 57) nalezneme antropomorfismus (neboli animismus) doložený příkladem: „Slunce svítí, protože je hodné“. Dítě světu lépe rozumí pomocí přiřítáním vlastností živých lidských bytostí věcem a také očekávají od neživých věcí projevy živých bytostí. Vágnerová (2012) doplňuje výčet specifík dětského myšlení o fenomenismus, jehož podstatu tvoří vnímání světa takového, jak vypadá, ztotožněn s viditelnými znaky. Úzce související prezentismus se váže k aktuální podobě světa. Významnost spočívá v tom, že představuje pro dítě subjektivní jistotu. Je to tak, protože to dítě tak vidí a může se o tom přesvědčit.

Způsob výkladu vzniku okolního světa ve smyslu, že jej někdo udělal (hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka a do rána na něm udělal led) je nazýván artificialismus. Absolutismem chápeme přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Touto tendencí dítě vyjadřuje potřebu jistoty. Shlédne-li dítě reklamu vychvalující pastu na zuby, odmítá ji s tím, že nejlepší je jiná, protože to říkali minule. Aktuální zjevná podoba světa má pro předškolní děti tak velký význam, že její proměnu chápou jako ztrátu totožnosti. Předškolní děti ignorují informace, které by jim v jejich úvahách překážely a komplikovaly pohled na svět. (Vágnerová, 2012, s. 178-179)

Sémiotická či symbolická funkce podle Piageta

Na konci senzomotorického období se objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání spočívající ve schopnosti něco si představovat prostřednictvím něčeho jiného. Do této funkce je mimo jiné zahrnuta řeč, obrazná představa a symbolické gesto. (Piaget, Inhelder, 2001, s. 51)

Autor rozlišuje nejméně pět druhů jednání vznikající téměř současně: nejprve se objevuje oddálená nápodoba, k níž dochází v nepřítomnosti předlohy. Nápodoba začíná, když někdo před dítětem předvádí gesta, která ono samo dovede. Dítě asimiluje to, co vidí, do vlastních schémat a uvádí tato schémata v pohyb. Tyto předlohy potom reprodukuje pouze ze zájmu o reprodukci. Poté dítě začíná rychle kopírovat nová gesta, ale pouze v případě, kdy je může provádět viditelnou oblastí svého těla. Nová etapa započne napodobováním pohybů obličeje, jelikož dítě zná svou tvář pouze z dotyku. Přejít od představy vyjadřované pohybovým aktem k mentální představě je posilován symbolickou hrou a kresbou. (Piaget, Inhelder, 2001, s. 57 – 59)

Hra, kresba a pohádky

Symbolická hra, jakožto vrchol dětské hry, umožňuje dítěti uspokojovat jeho citové a intelektuální potřeby v procesu nucené adaptace na sociální svět starších. Hra mění skutečnost asimilací potřebám „já“, naopak nápodoba je akomodací vnějším předlohám. Inteligence je tedy rovnováha mezi asimilací a akomodací. Jazyk, základní nástroj sociální adaptace, dítě přijímá již v hotových závazných formách. Neslouží tedy k vyjádření potřeb či zážitků vlastního „já“. Symbolická hra je také asimilací založenou na symbolické řeči vytvořené subjektem podle svých potřeb. (Piaget, Inhelder, 2001, s. 58)

Dítě nepřemýšlí o události, která ho znepokojila či zaujala. Nespokojí se s vybavením v mysli, ale použitím symbolismu danou událost znovu prožije. Jedná se zejména o situace

citově napjaté, kdy si dítě scénu reprodukuje, ovšem řešení nachází pro něj přijatelnější. Symbolická hra tak může sloužit k odstraňování konfliktů a napětí či ke kompenzaci nespokojených potřeb. Často se týká také nevědomých konfliktů, jako jsou mimo jiné sexuální zájmy, obrany proti strachu, fobie, agresivita či identifikace s agresory, únik před strachem z rizika či ze soutěžení. Symbolika hry se v daném případě napojuje také na symboliku snu.

Mezi symbolickou hrou a obraznou představou zaujímá místo **kresba** provázena funkční radostí a mající sama v sobě svůj cíl. Piaget odkazuje na Luqueta (1927 cit. podle Piaget, Inhelder, 2001, s. 61) a jeho známé studie o dětské kresbě, kde vymezil dodnes platná stadia. Dle Luqueta je dětská kresba do osmi až devíti let realistická, že dítě kreslí to, co o sobě či o předmětu ví, teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ní vidí. Realismus kresby prochází fázemi, z nichž nejranější čáranici Luquet nazývá nahodilým realismem. Následuje nepochopený realismus, v němž dítě klade prvky kresby vedle sebe a nekoordinuje je v celek (klobouk nad hlavou, knoflíky vedle těla). Nejčastěji ztvárňovaný panáček se zajímavě vyvíjí ze stadia pulce (hlava s nitkovitými končetinami). Následující intelektuální realismus ztvárňuje pojmové vlastnosti předlohy bez ohledu na zrakovou perspektivu (tvář z profilu má obě oči). Až kolem osmého roku nastupuje realismus zrakový přinášející dva nové rysy. Předně kresba zachycuje pouze to, co lze vidět z hlediska určité perspektivy (skryté části nejsou zobrazovány, předměty v pozadí jsou zmenšovány). Za druhé kresba přihlíží k rozložení předmětů dle celkového plánu a jejich metrických poměrů. Jelikož se kresba v jednotlivých vývojových stadiích shoduje se strukturací prostoru, sloužila k testování intelektového rozvoje. (Piaget, Inhelder, 2001, s. 51 – 64)

Podle Uždila (2002, s. 12) důvod, proč děti začínají kreslit, není ve výzvě či pokynu dospělé osoby, ani v potřebě napodobit ostatní, ale je vnitřní nutností. Říčan (2004) považuje kresbu za hru a zároveň nejpřirozenější vyjadřovací prostředek pro dítě. Kreslí stejně samozřejmě, jako my mluvíme. Mnohdy dítě vyjádří kresbou mnohem víc, než by řeklo slovy. (Říčan, 2004, s. 131)

Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém stavu dítěte. Pomocí výtvarného projevu jsme schopni poznat jeho problémy, schopnosti, jeho pohled na svět, jak se vyrovnává s okolním světem. Z psychologického hlediska není významný jen produkt, ale i celý proces kresby (Petrová, Plevová 2008 cit. podle Šimčíková-Čížková, 2008). Vyjádření pocitů kresbou bývá využíváno v arteterapii. Kresbu lze tedy využít jak v diagnostickém, tak v terapeutickém procesu. (Davido, 2008, s. 31)

Pohádkový svět, jak uvádí Vágnerová (2012, s. 190), má pevnou strukturu a řád, řídí se jednoznačnými pravidly, kdy dobro zvítězí nad zlem. Takový svět se dítěti jeví bezpečný. Psychologii dítěte a pohádky výstižně charakterizuje Příhoda (1974, cit. podle Řičan, 2004, s. 132). Pohádka je podle něj blízká dětské mentalitě svou časovou neurčitostí („Byl jednou jeden král“), záhadným umístěním („Za sedmero horami a sedmero řekami“) a tajemností z toho vyplývající. Postavy jsou výrazné – král, kouzelník princezna). Dítěti je blízké proměňování zvířat v lidi a naopak, fantastika a surová morálka.

Pohádka má pro dítě podle Řičana (2004, s. 132) stejně hojivý význam jako hra. Schiederová (2000 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 192) upozorňuje na fakt, že pohádky obsahují základní archetypy (mužský a ženský, Personu a Stín, mladé a staré) a ukazují jejich význam v lidském životě.

Čačka (1997, s. 62) nalézá smysl pohádek v osvojení si kulturního dědictví s jeho principy adaptačních schémat daného etnika, umožňující vzájemné porozumění a soucítění a poskytující východiska pro formování postojů a hodnot. Představivost úzce souvisí s rozvojem emotivity.

Chápání času

Porozumění času se rozvíjí pomalu. Děti předškolního věku již vědí, co znamená dříve a později, chápou, jaký je rozdíl mezi před a po a rozlišují kratší a delší dobu. Čas, který dítě bere v úvahu, nepřekračuje hranici událostí, v nichž se samo angažuje (Friedman, 1991; Nelson, 2001 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 192).

K základnímu pochopení vztahu minulosti, přítomnosti a budoucnosti dochází ve čtyřech letech. Schopnost uvažovat v různých časových dimenzích je podmíněna přijetím faktu, že předchozí události mohou mít vliv na ty nadcházející, ale opačně působit nemohou (Vágnerová, 2012, s. 193).

McColgan a McCormacková (2008) mluví v této souvislosti o časové decentraci znamenající schopnost odpoutat se ve svém uvažování od přítomnosti a uvažovat o různých událostech z jiné perspektivy než tady a teď. Tato schopnost se odráží v jazyku, kdy děti používají minulý a budoucí čas (Lemmon, Moore, 2001; McColgan, McCormack, 2008 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 194).

Vývoj paměti

Základním rysem paměti, jak uvádějí Vágnerová, Valentová (1994), je neustále převaha konkrétnosti a mimovolnosti. Až koncem předškolního věku se objevuje paměť úmyslná. Převládá paměť mechanická, avšak rozvíjí se i slovně logická. Znamé a často se opakující děje dokáže dítě reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí. Pozornost je ještě nestálá a přelétavá a také závislá na věku, temperamentových zvláštностech ale i na druhu činnosti. Rozvoj vnímání je obohacen zejména představivostí, přičemž některé z představ jsou tak živé, že je dítě zaměňuje za realitu. (Vágnerová, Valentová, 1994, s. 70)

Podle Čačky (2000) díky organické plastičnosti mozkové kůry však přelétavost dětské pozornosti napomáhá bohatšímu příjmu informací. Děti si tak bezděčně osvojí značné množství materiálu. Od třetího roku se rozšiřuje proces znovuzpůsobení na jevy často se neopakující, i ojedinělé, zvláště jsou-li spojeny s afektivní situací. Z období předškolního věku se tak některé události uchovávají již natrvalo. Do paměti se vrývá i dopad určitých kvalit atmosféry prostředí na citové prožívání, tedy jistota láskyplné atmosféry, chápající prostředí ale i opak. (Čačka, 2000, s. 72)

1.2 Vývoj exekutivních funkcí

Exekutivní funkce zahrnují soubor kompetencí sloužící k monitorování situace, k řízení i regulaci rozličných psychických procesů a chování dítěte. Tvoří základ flexibilního a účelnějšího jednání zvyšující adaptabilitu. Důležitost exekutivních funkcí se projevuje u sociálních dovedností. Děti lépe ovládající své emoce a chování, bývají dle Zelazo et al. (2008) oblíbenější.

Vývoj exekutivních funkcí umožňuje zráním především prefrontální mozkové kůry v interakci s psychickými funkcemi jako jsou paměť a pozornost. První náznaky se objevují již na konci prvního roku života, ale k viditelnému rozvoji dochází až v průběhu předškolního věku. (Zelazo et al., 2008)

U exekutivních funkcí můžeme rozlišit kognitivní funkce, které se uplatňují v emočně neutrálních situacích a funkce pracující s emocemi. Ty se uplatňují tehdy, je-li potřeba potlačit tendenci dělat něco, co by dítě rádo, ale má to zakázáno. Dítě musí ovládnout svou touhu a s ní spojenou tendenci k dosažení bezprostředního uspokojení. Obě varianty se v předškolním věku vyvíjí stejně intenzivně, jsou-li v obdobné míře stimulovány (Miyake et al., 2000;

Hala, Russal, 2001; Huttenlocher, 2002; Carlson, 2005; Hongwanishkul et al., 2005; Zelazo et al., 2008; Bernier et al., 2010; Zelazo, Müller, 2011 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 210).

Carlson et al. (2007) exekutivní funkce považují za komplex dílčích kompetencí, jejichž součástí je pracovní paměť (schopnost uchovat aktuálně potřebné informace), schopnost inhibice (potlačit silnější, ale nežádoucí tendence k nevhodnému jednání a udržovat, co je žádoucí) a kognitivní flexibilita (schopnost přesunout pozornost dle potřeby dané situace k tomu, co je z hlediska dosažení aktuálního cíle důležité).

Dosažení určitého stupně rozvoje exekutivních funkcí se projeví schopností počkat na větší odměnu či se dokonce okamžité odměny vzdát s vědomím, že když se počká, dostane dárek i kamarád. Zvládnutí takového úkolu úzce souvisí s rozvojem teorie mysli, tedy se schopností vidět situaci z pohledu jiné osoby. Předškolní děti musí často měnit svoje chování a reagovat jinak dle situace. Musí rozlišovat, jak se chovat doma, mezi kamarády a ve školce. V jaké míře se dokáží přizpůsobit situaci, závisí na úrovni jejich kognitivní flexibility i sebeovládání (Garon et al., 2008).

Vývoj exekutivních funkcí není závislý pouze na zrání, ale hrají zde roli získané zkušenosti a vedení, což znamená, že tyto funkce lze trénovat a rozvíjet. Má-li mít výchovné vedení žádoucí efekt, je třeba začít již v období předškolního věku. (Vágnerová, 2012, s. 214)

1.3 Vývoj verbálních schopností

V souvislosti s posunem poznávacích aktivit se postupně rozvíjí i řeč. Předškolní dítě však ještě není schopno stejně myslet jako mluvit, jelikož forma vyjadřování předbíhá úroveň myšlení. Děti tedy mohou mluvit vyspěle, avšak bez porozumění. Zatímco formální a gramatická stránka řeči postupuje od slova k větě, směřuje vývoj sémantické stránky řeči naopak od nediferencovaného smyslu slov, k přesným a logicky vymezeným významům pojmů (Čačka, 2000, s. 72).

Kořeny řeči nacházíme již v prvních měsících života dítěte v podobě žvatlání. Žvatlají i děti neslyšící (Bäcker-Braun, 2014, s. 16). Nejdůležitější, co víme o vývoji myšlení a řeči u dítěte, spočívá v tom, že v jistém okamžiku odpovídajícím ranému věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jdoucí odděleně, křížují. Vývojově se schází a způsobují vznik zcela nové formy chování pro člověka tolik charakteristické (Vygotskij, 2004, s. 92). Stern (cit. podle Vygotskij, 2004, s. 92) popsal tuto událost v psychickém vývoji dítěte za

nejdůležitější. Ukázal, jak dítě v té době provádí největší objev svého života, kdy objevuje skutečnost, že každá věc má své jméno. Tento zlomový okamžik, po němž se řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči, je charakterizován dvěma nespornými a objektivními znaky – dítě začíná aktivně rozšiřovat svůj slovník, tím, že se ptá, jak se každá nová věc jmenuje a ve skokovém zvětšení slovní zásoby. (Vygotskij, 2004, s. 92)

První izolovaná slova vyslovují děti ve stáří jeden a půl roku, ve věku dvou let aktivně ovládají slovní zásobu 200 – 300 slov, jejíž rozsah prudce narůstá tak, že v pěti letech ovládají 2500 – 3000 slov (Průcha, Kořátková, 2013, s. 40).

O spojitosti rozvoje myšlení a řeči svědčí i dřívější používání příslovce určení místa, na základě snadnějšího pochopení prostorových vztahů, až poté příslovce určení času. I starší předškoláci se ještě mohou chybně vyjadřovat v souvislosti s časovými údaji. (Siegler et al., 2003 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 215)

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů hraje významnou roli vývoj egocentrické řeči, která není určena pro jinou osobu a souvisí s proměnou myšlení. Vágnerová (2012) poukazuje na jinou formu i obsah, než bude mít verbální projev počítající s komunikačním partnerem. V egocentrické řeči není brán ohled na běžná komunikační pravidla, formu ani obsah, egocentrická řeč je určena pro sebe, ta posluchače nehledá ani nepotřebuje. Z hlediska jejího významu ji můžeme rozdělit na expresivní (dítě vyjadřuje své pocity), regulační (slouží k řízení vlastního jednání, pokyny, co mají a nesmějí dělat) a kognitivní (pomáhá ke zlepšení kognitivní orientace, uvědomování a řešení problémů, díky komentování svého jednání, pochopí situaci). (Vágnerová, 2012, s. 217)

Dle Bäcker-Braun (2014) rozvoj jazykových dovedností podléhá vlivu několika faktorů, přičemž jako nejdůležitější uvádí partnera. Děti potřebují někoho, kdo si s nimi bude povídat. K osvojení řeči totiž nestačí pouze naslouchání, ale zásadní je, aby samy mluvily. Vzhledem k faktu, že si děti řeč neosvojují nápodobou, ale prostřednictvím vlastních hypotéz a odvozováním gramatických pravidel z mluvené řeči, je zcela nezastupitelný vztah s dospělým, který s nimi mluví. Z důvodu komplexnosti procesu rozvoje řeči je také potřeba podporovat zájmy dítěte, skutky a činnosti, které dítěti dávají smysl. (Bäcker-Braun, 2014, s. 17)

1.4 Emoční vývoj

„Je to srdce, čím vidíme správně; to nejpodstatnější zůstává našemu oku skryto“

Antoine de Saint-Exupéry

Emoce hrají důležitou roli v našem psychickém životě a v interpersonálním světě. Slovo emoce má svůj původ v latinském slovese *emovere* znamenající vzrušovat. Od ostatních mentálních stavů se emoce liší svou pozitivně či negativně zabarvenou pocitovou složkou. Emocionální prožitky označujeme jako *city* či *pocity* (pocit viny, pocit křivdy), čistě psychickou stránku emoce. Emoce obsahuje kromě citu ještě další komponenty, a to bezděčný výraz (mimický) a příslušné fyziologické dění. (Říčan, 2002 cit. podle Plháková, 2003, s. 386)

Emoční a sociální dovednosti slouží dle Bäcker-Braun (2014, s. 185) jako předpoklad k zařazení se do společnosti. Podle antropologa Tomaselliho je člověk evolucí podmíněn k tomu, aby se choval ultrasociálně (2012, cit. podle Bäcker- Braun, 2014, s. 185).

Z výzkumů vyplývá, že základní emoce, mezi něž patří radost, smutek, strach, hněv a odpor, jsou geneticky naprogramované. Většina lidských citů vzniká ve vztahu k druhým lidem či k sobě samému. Již v novorozeneckém věku se z dispozice k obecnému vzrušení vyděluje rozlišování libého a nelibého. Ke konci prvního roku je dítě schopno vyjádřit štěstí, překvapení, strach, hněv, smutek, odpor a zájem. U dvouletých se zřetelně projevují všechny základní lidské emoce. (Coon, 2002 cit. podle Plháková, 2003, s. 387)

Pojetí Piageta (Inhelder, 2001, s. 103) uvádí, že v senzomotorickém období je předmětem citu pouze objekt v přímém kontaktu s dítětem. Dítě jej rozpozná, ale zmizí-li na chvíli, neumí si ho vybavit. V obrazné představě, ve vzpomínce, v symbolické hře a v jazyku je naopak předmět citu vždy přítomen a vždy působí, i ve své nepřítomnosti. Tato skutečnost způsobuje vytváření nových citů ve formě trvalých sympatií či antipatií vůči druhému a v trvalém sebevědomí a sebehodnocení vůči sobě. Sebehodnocení vede dítě k tomu, aby se stavělo proti druhé osobě, ale zároveň je podněcuje k usilování o náklonnost a úctu druhého člověka. V tomto období jde dítěti zejména o hodnocení (Guex, 1949 cit. podle Piaget, 1997, s. 104).

Emoční prožívání předškolních dětí je dle Vágnerové (2012, s. 218) stabilnější a vyrovnanější. Většina prožitků je stále ještě vázána na aktuální stav a je spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. S rozvojem emoční paměti si děti dokáží vzpomenout na dřívější pocity, což se projevuje při vyprávění. Dosažením vyšší zralosti centrální nervové

soustavy a uvažování se děti lépe vyrovnávají se svou nespokojeností. Nejde pouze o subjektivní pocity, ale také o příčinné souvislosti. Vývojově podmíněné změny v emočním prožívání Vágnerová (2012) shrnuje do několika bodů:

- **Vztek a zlost** se díky pochopení příčinných souvislostí neobjevují tak často, jako v batolecím věku. Zlostné reakce můžeme pozorovat v kontaktu s vrstevníky, při kumulaci příkazů a zákazů – ve chvílích, kdy je dítě frustrováno a selhává zatím nerozvinutá kontrola emočních projevů.
- **Projevy strachu** spojené s rozvojem představivosti, s vytvářením imaginárních bytostí a tendencí se navzájem strašit. V souvislosti s typem temperamentu se prožívání strachu u dětí liší. Mohou se projevit závislostí na dospělé osobě, odmítáním samostatnosti nebo byla posílena negativní zkušenost, která se zafixovala a postupně nabývá na intenzitě.
- **Smysl pro humor** odpovídající typickému způsobu dětského uvažování a související s rozvojem jazykových schopností. Bavit se navzájem různými tipy je považováno za projev kamarádského vztahu. Jak uvádí Matějček (2005, s. 163) sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů.
- Předškolní dítě chápající dimenzi nejbližší budoucnosti se dokáže na něco těšit. Naopak se může budoucnosti i obávat. (Vágnerová, 2012, s. 218 – 219)

Předpoklady dětí pro uvědomění emocí a schopnost mluvit o svých pocitech se uskutečňují v jejich mozkové kůře, a tak přirozeně kopírují rozumový vývoj. Zda budou umět tuto schopnost využívat, záleží na situaci, v níž jsou vychovávány a na vzájemné komunikaci s dospělými a vrstevníky. V rodinách, kde se city potlačují, emoční komunikaci se vyhýbají, je větší pravděpodobnost, že děti budou emočně němé. (Shapiro, 2009 s. 207)

Učit se rozpoznávat a sdělovat emoce je důležitou součástí komunikace a stejně důležité je umět ocenit emoce druhých. Goleman (2011, s. 65) zdůrazňuje, že poznat své emoce je základ, protože člověk pak lépe prochází životem, snadněji uchopí vlastní zkušenosti i svůj názor na ně.

Rozhodujícím činitelem vývoje osobnosti, jejíž podstatnou složku tvoří právě emocionalita, je dle Nakonečného (2000, s. 172) míra citové saturace či deprivace, kterou dítěti poskytuje především jeho matka. Lze proto říci, že zkušenost, kterou dítě získává ze svých kontaktů s matkou, raná emocionální zkušenost, je vůbec nejdůležitější stavební kámen osobnosti. Na

základě výzkumu dospěl Bowlby (1973 cit. podle Nolen-Hoeksema et al., 2012, s. 119) k přesvědčení, že neúspěch při vytváření pevného připoutání k jedné či několika primárním osobám v raném dětství souvisí s neschopností navazovat blízké vztahy v dospělosti.

Jedním z kritických období ve vývoji emocí je považováno období raného věku, neverbalizovaných emocionálních zkušeností, které prostřednictvím skrytého učení mohou vést k nezvratným dopadům týkajících se povahových rysů. Jsou nám známy negativní vlivy citové deprivace na vývoj agresivní, hostilní, citově labilní, maladjustované a také intelektově nevyvinuté osobnosti. Naopak dostatek citové saturace pocházející z mateřské lásky vede k sebejisté, asertivní, citově vyrovnané, adjustované a tvořivé osobnosti. (Nakonečný, 2000, s. 174)

1.4.1 Znalost a porozumění emocím

Důležitou součástí emočního vývoje považuje Langmeier (2006, s. 97) postupnou socializaci emočního prožívání. Jeden z nejvýznamnějších prostředků je schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem, které pomáhá dítěti porozumět tomu, co je a není sdělitelná emoční zkušenost. Toto vyladění nemůže být stoprocentní, ale potlačují-li rodiče systematicky některé typy pocitů (hlavně negativní), může dojít u dítěte k narušení vývoje osobnosti. Zvláštní těžkosti zažívají lidé nemající schopnost číst své pocity a v krizových obdobích vyjadřují své prožitky tělesnými příznaky (bolestí, symptomem nemoci). Tuto neschopnost nazýváme alexythimie a bývá typická u osob s psychosomatickým onemocněním.

Výše zmíněnou alexythimii spolu s autismem spojuje Koukolík (2006, s. 165) ve smyslu těžkého poškození či úplné nepřítomnosti empatie. Empatie neboli vcit'ování je pojem vytvořený Lippssem (1903 cit. podle Koukolík, 2006, s. 164), jehož nejšířší definice říká, že je to schopnost „*poznat*“ zkušenost druhého člověka, „*proces, při němž poznávající subjekt porovnává emoce druhého člověka s emocemi vlastními*“. Jeden z klíčů k pochopení neurobiologických podkladů empatie je, že jsme schopni vnímat emoce a pocity druhých lidí tím, že aktivujeme stejné korové a další oblasti v mozku, jako bychom je prožívali sami (Koukolík, 2008, s. 157). Už Lipps (1993 cit. podle Koukolík, 2006, s. 165) předpokládal, že podkladem empatie je niterná imitace druhých. Proto se u lidí s vysokou mírou empatie objevuje chameleonův efekt, což se projevuje nevědomým napodobováním tvářových výrazů, poloh těla i manýrismů druhé osoby.

Vcítění do emočního naladění jiného člověka, především, je-li dítěti blízký, může vést k indukci stejného prožitku či hodnocení: „*Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho*

pak taky nemám rád a nevím proč.“ Dětská sugestibilita se projevuje nekritickým přijímáním názorů spolu s jejich emočním vyladěním (Case, 1998, Strašíková, 2000, Siegler, 2003 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 221).

V předškolním věku dochází i k rozvoji emoční inteligence. Koukolík (2008, s. 161) ji definuje jako soubor emočních a sociálních schopností a dovedností, které člověku umožňují vyrovnávat se s každodenní zátěží a být výkonnější v osobním i sociálním životě. Poprvé tento pojem použili Salovey a Mayer (1990 cit. podle Shapiro, 2009, s. 17) jako součást sociální inteligence zahrnující schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využít tyto informace ve svém myšlení a jednání. Emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se doplňují. Významným shledává Shapiro (2009, s. 17) rozdíl, že emoční inteligence není tolik zatížena geneticky jako inteligence rozumová, tudíž se zvětšuje šance dětem na úspěch. Koukolík (2006, s. 161) upozorňuje na fakt odlišné emoční a sociální inteligence od kognitivní, analytické inteligence zejména potvrzenou v případech porušené funkce mozku (vnitřní a spodní prefrontální kůra, amygdaly a inzulární kůra). Tito lidé v normální úrovni inteligence a bez přítomnosti psychopatologických změn jednají nevýhodně až destruktivně jak v osobním životě, tak v interakcích s druhými lidmi. Lidé s poškozenou spodní a vnitřní prefrontální kůrou mají funkční systém, který nás chrání před mylnými rozhodnutími, narušený v samém jádru. (Koukolík, 2006, s. 161)

Goleman (1997 cit. podle Nakonečný, 2000, s. 192) upozorňuje, že schopnost empatie a sebeovládání ještě nezaručují morální užívání emoční inteligence. Poukazuje na to, že mnozí lidé dovedou dobře poznat to, po čem jiní touží, a dovedou to využít k sobeckým účelům. Morální využívání emoční inteligence závisí na úrovni vývoje osobní morálky, tedy pozitivního sociálního citění (altruismu), jehož předpokladem jsou empatie a lítost. Jedná se o vývoj citů od přirozeného dětského egoismu k altruismu. (Nakonečný, 2000, s. 192)

I když se emoční inteligence zdá být užitečným konstruktem, Vágnerová (2012, s. 197) poukazuje na jistý nedostatek v její nejednoznačné definici a různé pojetí v odborných publikacích.

Vývoji porozumění prožitkům druhých lidí je v poslední době věnována pozornost především v souvislosti s popisem vývoje teorie mysli. Tomuto tématu se budeme věnovat podrobněji v samostatné kapitole.

Sám sobě soudcem

Kde se vlastně bere svědomí? Kojenec se naučí reagovat na rodičovské ne-ne-ne, jelikož ví, že když neuposlechne, přijde trest. Současně se učí, že když na vyzvání udělá paci-paci, bude odměněno. U batolete dostává trest i odměna novou dimenzí nástupem sebecitu. Když je pochváleno, cítí hrdost, když je pokáráno, pocítí vedle strachu z trestu také zahanbení či pokoření. Ovšem stydí se pouze, když je přistiženo. U předškoláka se navíc objevuje svědomí. (Říčan, 2004, s. 133)

Erikson (cit. podle Čáp, Mareš, 2001, s. 227) vystihl hlavní moment předškolního období termínem iniciativa, kdy zdravé dítě je převážně aktivní a přitom se jeho iniciativa reguluje k účelnosti a nenarušování norem soužití. Dochází k přechodu od vnější regulace k autoregulaci, normy se začínají interiorizovat. V případě nepříznivých podmínek, na mysl máme absenci kladného emočního vztahu dospělých k dítěti, extrémně silné řízení, záměrnou výchovu k nedostačivosti, je iniciativa tlumena a dítě je ovládáno pocity viny. Šulová (2004) poukazuje na důležitost vrstevnických kontaktů pro dítě, neboť vrstevníci jsou stejně nedokonalí, tudíž v něm nevzbuzují tolik silné pocity viny jako konfrontace s dospělými.

Kohlberg (1976) označuje charakter jednání v předškolním věku za premorální. Dítě se řídí pouze konkrétním efektem, kdy dobré je to, co přináší ocenění, špatné bývá potrestáno. Obava z trestu a touha po odměně představují elementární hlediska sebeřízení. (Kohlberg, 1976 cit. podle Čačka, 2000, s. 79)

Piaget (1966) označuje tendenci nahlížet na pravidla chování jako na něco, co je objektivně dáno a nelze to měnit morálním realismem. Dítě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co za správné považují dospělí. (Piaget, 1966 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 240)

1.5 Socializace

Současné pojetí socializace je definováno „jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá“ (Helus, 2007, s. 71)

Děje se tak začleňováním člověka do mezilidských vztahů, zapojováním člověka do společných činností a integrováním člověka do společensko-kulturních poměrů (Helus, 2007, s. 71).

Langmeier (Krejčířová, 2006, s. 93) předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři aspekty:

- Vývoj sociální reaktivity chápán ve smyslu vývoje diferencovaných emočních vztahů k lidem blízkým i ze vzdálenějšího sociálního okolí. Jako příklad vývojového selhání udává autistické dítě, pro které člověk znamená věc.
- Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde o vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů mocných dospělých a posléze je přijímá za své. Chování jedince není jen omežováno hranicemi, ale je i určováno cíli, na jejichž dosažení je orientováno snažení jedince. Mladé delikventy a osoby s asociální poruchou uvádí jako selhání vývoje kontrol.
- Osvojení sociálních rolí rozumíme osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení. Také od dětí v předškolním věku se očekává plnění odlišných rolí doma a v kolektivu dětí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93 - 94)

Socializaci předškolního dítěte označuje Vágnerová (2012, s. 223) fází přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí. Postupně se diferencuje standardní triáda oblastí, s nimiž se dítě identifikuje. Rodina jako základní zdroj bezpečí a jistoty, v němž má dítě své místo; vrstevníci jako skupina rovnocenných jedinců přispívající k další diferenciaci vztahů i k osamostatnění, dítě v něm nemá své stabilní místo; mateřská škola je první institucí, do níž vstupuje jako samostatný jedinec a která postrádá intimní subteritorium (všechno všem, všichni všude). Efektivní překročení hraniční čáry rodiny je pouze pod podmínkou, že zde dítě získá pocit bezpečí a jistoty, vytvoří si vědomí domova a rodinné identity poskytující mu jistotu symbolického charakteru. (Vágnerová, 2012, s. 223 - 224)

Předškolák utíká mezi dětmi, jak jen může, vede ho neodolatelná touha, ovšem musí se mít kam vracet. Potřebuje maják, který mu pomůže vyznat se ve stále složitějším světě plného nebezpečných úskalí a potřebuje hlubinu citového bezpečí v rodině. Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je důležitá pro všechna stadia vývoje, v předškolním věku zejména proto, že usnadňuje identifikaci s rodiči. V procesu ztotožnění přejímá dítě názory, hodnoty a přání rodičů, tedy to nejlepší – a bohužel i to nejhorší – z osobnosti rodičů. (Říčan, 2004, s. 135)

Rodičovský vztah k dítěti se vyvíjí jako dítě samo se všemi jeho projevy. Rodiče zvyšují požadavky na dítě, očekávají zralejší jednání. Ve funkčních rodinách bývá v chování matky

a otce jistá komplementarita. Je-li rodičovský vztah narušen, bývá rodičovské chování rozdílné z kvalitativního a kvantitativního hlediska (Leve a Fagot, 1997 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 227).

Helus (2007, s. 170) poukazuje na současnou situaci, kdy úplná rodina již není pravidlem a vyvstává široké spektrum podob soužití dítěte a rodičů. Dlouhodobý trend snižujících se počtů sňatků a vysoké rozvodovosti se nás stále týká. Stabilita rodinného zázemí má pro dítě předškolního věku velký význam, rozpad rodiny představuje specifickou psychosociální záťaž. Je silným zásahem do jeho bezpečného světa vybaveného pocitem jistoty a trvalosti. Předškolní děti nemohou pochopit příčinu a následky rozchodu rodičů. V rámci své rigidity a egocentrismu a pod tlakem rozvoje svědomí se mohou považovat za viníky situace. Mohou uvěřit, že otec odešel, protože se špatně chovaly a protože už je nemá rád. (Matějček, 2002, s. 50)

Schneewind et al. (1995 cit. podle Helus, 2007, s. 171) klade důraz na skutečnost, že rozvodu můžeme lépe porozumět v jeho důsledcích pro dítě, uvědomíme-li si, že je událostí časově rozprostřenou. Rozlišuje tři časové úseky: emocionální rozcházení partnerů, které nápadně či skrytě, nebo naopak velmi zjevně probíhá před dítětem. Probíhají tendence k odlučování se navzájem, jeden přejímá iniciativu, druhý usiluje o obnovu soužití. Důležité je, s kým se dítě identifikuje, od koho se odvrací, komu vyčítá a na koho spoléhá; zejména důležité je, jak je dítěti pomozeno v orientaci této situace, či naopak, jak je rodiči v hledání jeho vlastní pozice využíváno či zneužíváno; v právní rozluce vstupují problémy majetkové, bytové, vyjasňuje se, jak a kdo se bude o dítě starat, jak se ten druhý s ním bude stýkat a co bude muset platit. Rozchod se dramaturizuje, aktivizují se vlastnosti a povahové rysy rodičů, o kterých neměli ani ponětí, eskaluje svár, zloba, nenávisť, dostavuje se zoufalství, roste odhodlání „nedat se“, dítě je traumatizováno podobami tohoto dramatu; nastává období vyrovnání se s následky záviselými na mnoha faktorech. Důležité je myslet na zpožděné následky, kdy je jedinec po nalezení rovnováhy konfrontován například s rodinou kamaráda, kde vládou pozitivní vztahy se všemi jeho důsledky. Uvědomuje si, o co rozpadem vlastní rodiny přišel a hrouť se v beznadějně opuštěnosti. (Schneewind et al., 1995 cit. podle Helus, 2007, s. 171 - 172)

Způsob prožívání blízkých vztahů je důležitou individuální charakteristikou. Pro dítě jsou důležité i vztahy s dalšími členy rodiny. Vztahy se sourozenci mají značný socializační význam.

Sourozenci

Vágnerová (2012, s. 228) vidí sourozence jako zdroj zkušenosti. Veškeré sourozenecké interakce (i ty nepřátelské) podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám druhých. Na základě sdílení rodinného zázemí bývají sourozenecké vztahy citově významné ovšem asymetričtější než vztahy s vrstevníky. Mohou být ovlivněni pocitem privilegovanosti sourozence jedním z rodičů. Ambivalence vztahu není nic výjimečného v předškolním věku. Sourozenci jsou spojenci, ale i soupeři, musí se dělit o rodičovskou pozornost, materiální výhody a privilegia. Spojenci se stávají ve hře či v situaci ohrožení. (Dunn, 1985; Slomkowski et al. 2001 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 228 - 229)

Sourozenecký vztah představuje pro dítě jeden z nejdelších vztahů v životě. Již od počátků tohoto vztahu mají možnost tréninku nejrůznějších sociálních situací, z čehož těží po celý život (Prekopová, 2009, s. 21). Dle Nováka (2007, s. 23) je sourozenecký vztah jednodušší než vzájemný vztah rodičů, který může být kontaminován potlačenými pocity nenaplněných nadějí a příležitostí či partnerským debaklem. Vztah sourozenců popisuje jako čistou dobrou vodu kompenzující mnohé složitosti rodičovského nápoje lásky. Na otázku, zda se sourozenci vychovávají navzájem, podává nejednoznačnou odpověď Teyschl a Brunecký (cit. podle Novák, 2007, s. 24): je těžko mluvit o vychovatelích, jelikož se nejedná o záměrné působení. Přesto je jisté, že se děti v rodině ve svém vývoji ovlivňují. Matějček (2005, s. 35) konstatuje: „*nejvíce vychováváme, když nevychováváme*“. Nicoll (cit. podle Novák, 2007, s. 24) představuje důsledky pořadí narození a sourozenecké konstelace:

- Čím více je v rodině soutěživosti, tím výraznější jsou účinky pořadí narození.
- Typické je, že prvorozené a druhorozené dítě, zejména, jsou-li stejného pohlaví, ubírají se v životě odlišným směrem.
- Handicapované dítě zaujímá v rodině pozici mladšího dítěte, což může jeho sourozence buď obohacovat či odrazovat.
- Dítě se obvykle neangažuje ve sférách, kde jeho sourozenec vyniká. Snaží se vynikat tam, kde to sourozenci nejde.
- Velmi úspěšné děti jsou pro sourozence výzvou, ale také mohou být zdrojem stresu.
- Věkový rozdíl mezi sourozenci pět a více let formuje nové sourozenecké konstelace.

Mnohé výzkumy ukazují, že děti se sourozenci rozvíjejí zralejší a promyšlenější sociální interakce díky vzájemné blízkosti a díky stupni vzájemné důvěrnosti. Ukazuje se, že hetero-

genita věku vede k větší zralosti výměn. Nejstarší děti si mohou vyzkoušet role vůdců, zatímco nejmladší postupují rychleji díky kontaktu se schopnějšími vzory. Sourozenec může být i osobností, ke které se dítě přimkne v náročné situaci. (Espiau, 2003 cit. podle Hoskovcová, 2006, s. 33)

Vrstevníci

Na rozdíl od vztahů sourozeneckých bývají vztahy s vrstevníky živnou půdou pro vznik pro sociálních vlastností. Matějček (2006, s. 277) poukazuje právě na předškolní věk, kdy se dítě uvolňuje z vázanosti na nejužší rodinu a do jeho vývoje vstupují druhé děti. Spatřuje dvě významné okolnosti, jednak že děti z těch cizích lidí za hranicemi rodiny jsou svým fyzickým zjevem nejméně náročnými, hrozivými či nebezpečnými, čili nejnáze je přijme. Za druhé, jsou tyto děti cílovou skupinou pro naše děti. Ne, jeho rodiče či babičky a dědečkové, ale generace vrstevníků je tou, kde bude hledat své uplatnění, přátele a partnery. Aby dítě dosáhlo žádoucí socializace, musí z chráněného prostoru ven, leč postupně, s minimalizovaným rizikem. Po třetím roce dítěte nastává významná změna – děti jsou schopny hrát si spolu. Je to souhra, spolupráce, soucit, soustrast, solidarita, společná radost, legrace i dovádění a především počáteční city vzájemné sympatie, kamarádství a přátelství. Příznačné pro tento věk je, že dítě dává přednost jednomu určitému kamarádovi, vyhledává ho a je šťastný, může-li ho přivést do svého království k sobě domů. (Matějček, 2006, s. 277 - 278) Vůči kamarádovi se děti chovají ohleduplněji, nereagují na případný konflikt tak agresivně, jako by se jednalo o indiferentní dítě. Kamarádi se na sebe dlouho nezlobí i po konfliktu zůstávají v blízkosti. Diferenciace chování k vrstevníkům svědčí o dosažení vyššího stupně socializačního rozvoje (Mills, Duck, 2000 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 235)

Vývoj vztahu k sobě

Odlišit sebe sama od okolního prostředí je první nutný krok při utváření vztahu k sobě. První pocity tělesné ohraničenosti a oddělenosti od okolního světa zažije dítě pomocí aktivního přemísťování. Mapování vnějšího prostoru jakoby zakládalo možnost pociťovat i svůj vnitřní prostor (Šebek, 1988 cit. podle Výrost, Slaměník, 1997, s. 186)

Nezastupitelnou úlohu má od samého počátku paměť. Díky experimentům s vlastním obrazem v zrcadle je nám známo, že děti mladší jednoho roku jen zřídka identifikují svůj obraz jako sebe sama, již řada patnáctiměsíčních dětí obraz sobě samým přisoudila a u dvouletých už to byla většina (Lewis, Brooks-Gun, 1979 cit. podle Výrost, Slaměník, 1997, s. 186). Stolin (1983 cit. podle Výrost, Slaměník, 1997, s. 186) doplňuje, že díky kvantitě i

kvalitě interpersonálních interakcí, rozvoji řeči i myšlení je dítě schopné uvědomit si samo sebe. Sebepojetí se kontinuálně vytváří a mění v průběhu celého života člověka vlivem dispozičních charakteristik a vztahů s druhými lidmi.

Gergenovi (1986 cit. podle Výrost, Slaměník, 1997, s. 187) uvádějí čtyři procesy podílející se na utváření vztahu k sobě a na jeho změnách v průběhu života. Za prvé je to fenomén zrcadlového já, kdy naše vlastní já je představa o tom, jak se domníváme, že nás vnímají a hodnotí pro nás důležití lidé. Dalším procesem je sociální srovnávání, kdy si ověřujeme, co je sociálním okolím akceptováno, co je považováno za přijatelné či nikoliv. Třetím procesem formujícím vztah k sobě je přijímání sociálních rolí. Bere-li člověk na sebe role všeobecně akceptované a oceňované, zvyšuje to jeho sebejistotu. Problém nastává, dostanou-li se role svým vymezením do konfliktu. Posledním procesem je percepce sociální odlišnosti, což znamená, že má člověk potřebu zdůrazňovat vlastní jedinečnost v odlišném prostředí. (Gergen, Gergen, 1986 cit. podle Výrost Slaměník, 1997, s. 187)

Pro předškolní dítě je důležité, co je vidět, o čem se lze přesvědčit (Harter, 1999, Fivush, 2001 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 246). Tyto děti mají sklony vnímat samy sebe velmi pozitivně, někdy až komicky nerealisticky. Dokáží se chvástat, že jsou nejdovážnější, nejrychlejší a nejchytřejší dítě široko daleko. Takové extrémně optimistické hodnocení může mít pro dítě adaptivní význam, neboť mu dodává sebedůvěru při překonávání častých nezdarů. (Nolen-Hoeksema et al., 2012, s. 122)

V předškolním období se rozvíjí také porozumění obsahu genderových stereotypů i individuálně specifické chápání pohlaví jako součást vlastní identity. Porozumění genderu se rozvíjí pomocí genderového schématu ovlivňujícího způsob selekce, zpracování a zapamatování informací i jejich hodnocení. Proces diferenciací genderové identity se projevuje postupnou proměnou jejího chápání. Tříleté děti rozumí významu genderu jako diferenciacímu kritériu, ale ještě si neuvědomují trvalost, stále věří, že se změní, převlečou-li se. Mladší předškolák vnímá to, co je na první pohled patrné. Ve čtyřech letech již děti vědí, že jejich pohlavní identita je trvalá a neměnná. Spojují genderové vědomí se sociálními znaky (hračky, oblečení, činnosti). V pěti letech si děti uvědomí genderovou konstantnost. Pochopí, jejich genderová identita zůstane stejná i v případě přestrojení. Mají tendenci hledat si vzory stejného pohlaví umožňující jim naučit se chovat tak, jak je z daného hlediska žádoucí. (Vágnerová, 2012, s. 251)

Říčan (2004, s. 136) zmiňuje, že v dětství se musíme naučit a přijmout, že jsme buď žena, nebo muž, vytvořit si obraz, co všechno to znamená se všemi důsledky a pokud možno tomu přijít na chuť. Sexuální identita by se pro nás měla stát samozřejmostí tak, že nás ani nenapadne trápit se tím, že jsme to, co jsme. Každá společnost očekává od dětí chování, které je v souladu se sexuálním stereotypem. Rozhodující je, jaký stereotyp sdílejí rodiče vychovávající dítě.

Z vývojového hlediska nelze opomenout Eriksona (1993, cit. podle Hoskovcová, 2006, s. 43) a jeho „Osm věků člověka“, jenž považuje za základ zdravého vývoje získání základní důvěry. Prvním společenským výkonem dítěte je ochota nechat matku zmizet z dohledu bez nadměrné úzkosti či zlosti, jelikož se stala vnitřní jistotou i vnější předvídatelností. Matky vytváří ve svých dětech pocit důvěry takovým způsobem opatrování, jenž ve své kvalitě spojuje citlivou péči o individuální potřeby dítěte s pevným pocitem osobní důvěryhodnosti uvnitř spolehlivého rámce životního stylu jejich kultury. Právě to v dítěti vytváří základ pocitu identity, který se později spojí s pocitem správného člověka, který je sám sebou. (Hoskovcová, 2006, s. 44)

2 TEORIE MYSLI

Vím, že víš, že vím.

Jak zjišťujeme, že i druzí lidé mají vědomí a prožívají nějaké duševní stavy? Považujeme za samozřejmé, že jsme v jisté míře schopni odečíst, co se děje v hlavách našich bližních a měnit podle toho naše chování. Koukolík (2008, s. 184) pojem „*Theory of Mind*“, jež zahrnuje schopnost rozlišovat duševní stavy, překládá jako teorii duševních stavů. Dokonce by se přiklonil k užívání termínu mentalizace. Mentalizaci tedy považuje za podklad lidské schopnosti podvádět, kooperovat, empatizovat a odečítat duševní stav sledovaného jedince z jeho tělesných pohybů a také za podklad schopnosti vysvětlovat a předvídat chování druhých lidí i nás samotných. (Koukolík, 2006, s. 158)

Langmeier (Krejčířová, 2006, s. 97) pracuje s termínem teorie mysli, jenž je pojímám jako ucelený laický soubor znalostí o psychice člověka umožňující porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých lidí, dobře s druhými lidmi vycházet a zapojovat se do společných činností.

Sedláková (2004, s. 151) souhlasí s překladem teorie mysli, ovšem považuje za obsahově ekvivalentní anglickému termínu „mind“ termín psychika. Také rozlišuje „teorii mysli“ (v uvozovkách) jakožto implicitní teorii vytvořenou dítětem a teorii mysli (bez uvozovek), čímž označuje výsledek procesu explikace „teorie mysli“ (procesu, který studují vývojoví psychologové v případě „teorie mysli“ dospělých). Pojímá toto téma jako výzkum vývoje dětské kompetence atribuovat jiným a v důsledku toho také sobě (nebo atribuovat sobě a v důsledku toho také jiným – záleží na přístupu) různé mentální stavy, díky nimž lze popsat chování jiných a porozumět mu, ale i pochopit vlastní chování se všemi jeho změnami, případně je predikovat.

Název teorie mysli se poprvé objevil v průkopnické práci Woodruffa a Premacka v roce 1978 v této definici: „*Jedinec má teorii mysli tehdy, pokud přisuzuje mentální stavy sobě a druhým. Systém dedukcí tohoto druhu je příhodně pokládán za teorii, neboť takovéto stavy nejsou přímo pozorovatelné, a protože tento systém může být použit k predikcím chování druhých.*“ Mentální stavy, na které můžeme usuzovat, mohou být úmysl, záměr, vědění, přesvědčení, myšlení, pochyby, domněnky, předstírání, náklonnost a mnoho dalších. (Premack, Woodruff, 1978 cit. podle Flavell, 2000, s. 16)

2.1 Terminologie související s teorií mysli

Základní pojmy pro vysvětlení teorie mysli jsou mentální stav a mentální reprezentace, jež jsou zmíněny v uvedených definicích. Mentálním stavem rozumí vývojově orientovaná kognitivní psychologie nositele psychického obsahu intencionálního charakteru. Rozlišuje skupinu stavů vztahujících se k citům či pocitům (mám hlad, jsem šťastný) a skupinu vztahující se k okolnímu světu (myslím, že venku prší; pochybuji, že to počasí vydrží). Mentální stav je nositelem funkce, jež vysvětluje vznik, průběh, případně změny a vlastnosti chování. Má přísně individuální charakter zajišťující jedinečnost prožívání. (Sedláková, s. 67)

Mentální reprezentaci můžeme zjednodušeně považovat za synonymum psychického obsahu. Předpoklad existence mentálních reprezentací vychází ze stanoviska připomínající myšlenky Immanuela Kanta: „ *lidská mysl nezachycuje vnější realitu (věc o sobě) takovou jaká je, ale znázorňuje ji (reprezentuje) s pomocí poznávacích prostředků, kterými disponuje.* “ Prostředky znázornění jsou obraz a slovo. Člověk je schopen vytvářet jak reprezentace vnějšího světa, tak svého vlastního mentálního dění, psychického života druhých lidí i mezilidských vztahů. (Sedláková, 2002 cit. podle Plháková, 2003, s. 48)

Kognitivní psychologové rozlišují mentální reprezentaci v několika úrovních: první řád označen jako vjem je výsledkem zpracování informací z vnějšího světa. Další úroveň je výsledek subjektivní reflexe psychického dění (vyjádřena slovy – myslím si, pochybuji, věřím). Reprezentace třetího řádu je výsledkem empatického porozumění psychickému životu druhých lidí (myslím si, že si myslíš, že to nedopadne dobře). (Sedláková, 2002, s. 221) Zatímco obecná psychologie věnovala převážně pozornost studiu mentální reprezentace světa, poznatků o něm a reprezentaci prožitých událostí, teorie mysli je pokusem vysvětlit reprezentaci vlastního subjektivního světa i subjektivní svět druhých. (Sedláková, 2004, s. 154)

Jedním z ústřední termínů v teoriích a výzkumech teorie mysli je „*false belief*“. V literatuře se setkáme s několika různými překlady: mylné přesvědčení, falešné přesvědčení, falešná představa či falešná domněnka (Langmeier, Krejčířová, 2006; Sedláková, 2004; Thorová, 2006). V naší práci budeme používat překlad Sedlákové falešné přesvědčení, jelikož vycházíme z její terminologie teorie mysli.

V běžném životě spíš než realita určují lidské jednání různé druhy přesvědčení (*belief*). Falešná přesvědčení odstraňovaná učením a naopak vkládaná podvodem ovlivňují lidské jednání významně.

Dovolíme si objasnit v češtině tolik ošidné slovo vědomí. Ve vztahu mozku a vědomí můžeme rozlišit tři základní významy. Vědomí jako stav bdělosti ve smyslu kontinua- při plném vědomí lidé komunikují a vnímají nezkresleně. Změnu vědomí jak fyziologickou (spánek) tak patologickou (kóma) lze poměrně přesně určit, což většina lékařů činí téměř denně. Vědomí se chápe i jako zkušenost – obsahy tohoto vědomí trvají krátce, od jednoho okamžiku k okamžiku dalšímu, spadá zde i osobní nesdělitelný pocit. Poskytuje zúžený pohled na realitu, je výběrové, má popředí i pozadí a trvá pouze několik sekund. Podílí se na něm všechny smysly i psychologické procesy, jako jsou myšlení, emoce, paměť, představivost, jazyk, vůle, rozhodování a plánování. Paměť umožňuje propojit současný obsah vědomí s minulým. Pojem vědomí rovněž odpovídá osobní psychice (*mind*) – je to všechno, čemu věříme, v co doufáme, čeho se bojíme, co zamýšlíme, očekáváme a po čem toužíme. (Koukolík, 2006, s. 178)

„Vědomí se odráží ve slově jako slunce v malé kapce vody.

Slovo se vztahuje k vědomí jako malý svět k velkému,

jako buňka k organismu, jako atom k vesmíru.

Je malým světem vědomí.

Smysluplné slovo je mikroskopem lidského vědomí.“ (L. S. Vygotskij, 2004)

Z uvedeného aforismu lze vyvodit, že vědomí vzniká na základě trojspřežení mentální reprezentace skutečnosti, slova a sebepojetí. (Smékal, 2009, s. 71)

Sebeuvědomování (self-consciousness) je rovněž pojem označující „vědomí o vědomí“, případně „vyšší vědomí“. Je užíván pro uvědomování si sebe sama ve chvíli, kdy jsme si vědomi, že si je někdo vědom nás, sebepozorování, sebepoznávání i vědomí sebe jako součásti lidské skupiny (Koukolík, 2008a, s. 127). Sebeuvědomování, jáství, to, čemu se anglické literatuře říká *Self*, je definováno filozofy, psychology, sociology, neurovědci i veřejností v mnohém odlišně. Ovšem shodují se v názoru, že jde o schopnost pozorovat a vykládat, popisovat i sledovat sebe sama jako někoho druhého, něco jiného, jako objekt. Součástí těchto úvah jsou obvykle vůle, rozhodování, plánování, hodnocení, všechny vlastnosti, jež nazýváme řídicí, exekutivní funkce. (Koukolík, 2008b, s. 176) V souvislosti se sebeuvědomováním úzce souvisí již zmíněná mentalizace, tedy schopnost číst duševní stavy druhých a porovnávat je s těmi svými, případně je modelovat ve vlastním nitru. Druhým aspektem

souvisejícím se sebeuvědomováním je jeden z výkladů schopnosti vcítit se, tedy empatie. (Koukolík, 2013, s. 112)

2.2 Vývoj poznání lidské mysli

Teorie mysli, Koukolíkem nazývána mentalizace, se ontogeneticky vyvíjí. Mezi její vývojové stupně spadá schopnost sledovat směr pohledu druhé osoby, která se u dětí projevuje ve věku jedenácti měsíců. Také schopnost rozlišovat živé objekty od neživých. Děti zdravě se vyvíjející začínají chápat předstíranou hru (jsem jako) mezi 18. – 24. měsícem věku, kdy si začínají tímto způsobem hrát i samy (Koukolík, 2006. s. 158).

K výraznému rozvoji porozumění psychickým projevům dochází mezi třetím a pátým rokem dítěte. Zpočátku má představa o fungování mysli převážně implicitní charakter, ale s postupujícím vývojem jazyka, s nárůstem poznatků a kognitivní flexibility, se dostává na vědomou úroveň (Vágnerová, 2012, s. 198). Starší předškolní děti si již dovedou představit, jak by člověk, který se nějak cítí nebo uvažuje, mohl jednat. Děti mladší čtyř let takové důvody ještě příliš nechápou (Flavell, 1999; Low, 2010). Friedman a Leslie (2005 cit. podle Miller, 2016) došli k závěru, že důvodem je selektivní inhibice, jenž umožní starším dětem přesunout pozornost k dalšímu možnému druhu přesvědčení (*belief*). Neurofyziologickým základem rozvoje schopnosti porozumění lidské psychice je zrání kůry čelního laloku. Vývojově dřívější a jednodušší je porozumění přání, porozumění názorům a přesvědčením vyžaduje účast dalších mozkových struktur (Sabbagh et al., 2009; Liu, Meltzoff a Wellman, 2009).

Předpokladem pro porozumění lidské mysli je schopnost vnímat psychické projevy a odlišovat je od reálného dění. Předškolní děti chápou rozdíl mezi mentálními a fyzickými jevy, ale na počátku tohoto období jim přisuzují stejné vlastnosti (považují své poznatky za dostupné pro kohokoli). Mají sklon psychické jevy zhmotňovat a fyzické jevy oživovat. Tuto tendenci pojmenoval Piaget jako ontologický realismus. Po čtvrtém roce dítěte dojde k posunu uvažování a uvědomění, že přemýšlet o něčem je něco jiného, než to dělat (Wellman, Gelman, 1998; Flavell, 1999; Sedláková, 2004 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 199)

Většinou badatelů v oblasti teorie mysli je považováno za prvotní stadium jejího vývoje rozlišení dvou mentálních stavů „přesvědčení“ a „přání“ („*belief*“ a „*desire*“). „*Belief-desire psychology*“ je pojmenování stadia, kdy dítě operuje pouze mezi těmito mentálními stavy. V Pernerově pojetí (1991) toto stadium odpovídá mentalistické teorii chování, kdy jsou uvedené mentální stavy z chování dítěte vyvozeny, ovšem nejsou dosud dítětem uchopeny jako

složky mentální reprezentace druhého řádu, proto je lze považovat za prereprezentační. Lze z nich ale odvodit kompetence reflektovat vlastní psychiku (Wellman, 1990; Perner, 1991 cit. podle Sedláková, 2004, s. 175)

Zatímco ve výkladu stadia teorie mysli nazvaného „*belief-desire psychology*“ panuje mezi autory teorie mysli vcelku shoda, výklad vzniku dětské kompetence rozpoznat adekvátní předpoklad od předpokladu neadekvátního („falešného“) je značně nejednotný (Sedláková, 2004, s. 175).

Do konce 80. let převládalo konstruktivistické pojetí při výkladu teorie mysli, kdy většina autorů předpokládala, že inference vztahující se k mentální reprezentaci druhého a třetího řádu, na jejichž základě dochází k porozumění jak vlastnímu duševnímu životu a chování tak i druhých, nejsou dítětem odpozorovány, ale konstruovány. Tedy že se dítě projevuje ne jako behaviorista, ale kognitivističticky konstruující skrze své operace obraz světa jako předpoklad jeho porozumění, včetně porozumění druhým. V 90. letech se začal prosazovat alternativní výklad teorie mysli na základě učení nápodobou (Gordon, Barket, 1994 cit. podle Sedláková, 2004, s. 153).

V současné době lze rozdělit tři názorové proudy:

1. První skupina zastoupená A. M. Lesliem (1987), S. Baron-Cohenovou, A. M. Lesliem, U. Frithovou (1988), S. Baron-Cohenovou, H. Ringem (1994), H. M. Wellmanem (1988, 1990), J. Pernerem (1991, 1993), P. Carruthersem (1996) a dalšími obhajuje starší výklad předpokládající kompetenci dítěte konstruovat v raném dětství mentální modely mentálních stavů jako složky teorie mysli.
2. Druhá skupina, do níž patří A. Goldman (1992), P. L. Harris (1988, 1992, 1996), R. M. Gordon (1986), S. Nichols, S. P. Stich, A. M. Leslie, D. Klein (1996) spatřovala východisko teorie mysli v oddálené nápodobě (simulaci, imitaci) kognitivního obrazu zprostředkovaného chováním. Základ tvoří schopnost simulovat mentální aktivitu „významného druhého“ a projikovat vlastní mentální aktivitu do druhého člověka. Gordon (1966) výklad vzniku teorie mysli zakládá na využití oddálené nápodoby, ale nepovažuje za nutnou účast introspektivního přístupu subjektu. Odůvodňuje to tím, že mentální stavy jsou ve své prapůvodní podobě zažívány jako stavy organismu (ovšem nevyjasňuje přeměnu těchto stavů v mentální). Goldman (1992) také preferuje nápodobu, avšak důležité místo připisuje introspekci. Podle Pnera (1991, 1993) simulacionisté navazují buď na tradici Meada (1934), kdy je základem

simulace osvojování rolí, jež je nástrojem uvědomění si sebe, nebo na tradici postpiagetovskou, podle níž osvojování rolí je nástrojem porozumění jiným skrze porozumění sobě.

3. Třetí skupina autorů teorie mysli sestává z těch, kteří její výklad zakládají na kombinaci principů předešlých. Reprezentuje ji novější verze Pernerovy koncepce (1996), pojetí G. Segala (1996), J. Heala (1994) a dalších. Základem je modulové pojetí mysli umožňující obecnou schopnost konstruovat „teorii mysli“ rozdělit na dílčí schopnosti. Osvojení některých je vyloženo nápodobou, získání či rozvinutí jiných schopností předpokládá, že dítě je konstruktérem vlastní aktivitou konstruující obraz světa, včetně obrazu vlastní psychiky. (Sedláková, 2004, s. 153 – 154)

Teorie mysli představuje důležitou součást sociální stránky lidského života umožňující jedinci vidět věci z jiné než vlastní perspektivy. Pomáhá mu tak v každodenní mezilidské komunikaci a interakcích. (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985)

2.3 Klasické typy úloh testování teorie mysli

Od 80. let dvacátého století zaujímá studium teorie mysli významné postavení a stále se na tomto poli objevují nové otázky a vznikají další teoretické i experimentální studie. Než se zaměříme na nejvýznamnější počiny, seznámíme se nejprve s jejich prostředky, tedy testovými úlohami.

Metoda falešného přesvědčení (*False belief*)

První zmínky o teorii mysli se objevily z pera Premacka a Woodruffa v roce 1978, kdy popsali výsledky studie o šimpanzím porozumění lidských cílů a záměrů (Flavell, 2000). Na jejich výzkum navázali rakouští vědci Wimmer a Perner (1983), kteří ve své průkopnické práci položili základy mnoha dalších výzkumů v následujících letech. Podstatou jejich metody je odlišné přesvědčení dítěte od přesvědčení jím sledované osoby. Vychází z Piagetova a Dennetta poukazující na princip *false belief* (falešné přesvědčení) jako nejlepší způsob odhalení teorie mysli. (Wimmer, Perner, 1983)

Jde o již klasickou metodu, kdy dochází ke změně umístění předmětu (*change-of-location task*). V tomto případě přešli Wimmer a Perner dětem scénku „Max a čokoláda“ (*Maxi task*). Scénář je následující: maminka se vrací z nákupu, kde koupila čokoládu na výrobu koláče. Maxi pomáhá uklízet nakoupené věci a ptá se, kam má uložit čokoládu (v kuchyni se nalézají tři barevné uzavíratelné skřínky – modrá, zelená a červená). Maminka odpoví, že

ji má dát do modré skřínky. Pomůže ho vysadit a Maxi ukládá čokoládu do modré skřínky, dobře si to pamatuje, protože má čokoládu rád a později si bude chtít kousek vzít. Maxi si poté jde hrát a maminka začne připravovat koláč. Vyndá čokoládu, trochu nastrouhá do koláče a uloží ji, nikoli do modré skřínky, ale do zelené. Poté si uvědomí, že jí chybí vejce a odejde k sousedce. Maxi se vrací s úmyslem dát si trochu oblíbené čokolády. V tuto chvíli přichází testová otázka zjišťující, zda si dítě uvědomuje, o čem je Maxi přesvědčen (*belief question*): „Kde bude Maxi hledat čokoládu?“ Dítě ukáže na jednu ze skřínek. Příběh pokračuje ve dvou verzích, jedna polovina dětí se potýká s kooperativní verzí, druhá polovina vyslechne verzi kompetitivní:

- kooperativní verze: Maxi si chce podat čokoládu ze skřínky, ale jak víme, je malý a nedosáhne tam. Přichází dědeček a Maxi jej požádá, zda by mu čokoládu nepodal. Dědeček se zeptá, „ze které skřínky?“
- kompetitivní verze: Dříve, než se podaří Maximu dostat k čokoládě, přichází do kuchyně starší bratr. Zeptá se Maxiho, kde je čokoláda. Maxi si pomyslí: „co teď, on mi ji sní celou, řeknu mu něco nesprávného a on ji určitě nenajde.“

Nyní následuje testová otázka: „Kde řekne Maxi, že je čokoláda?“ Dítětem označená skřínka je otevřena a jsou položeny kontrolní otázky: „Kde je skutečně čokoláda?“ (*reality question*) a v případě, že skřínka prázdná: „Pamatuješ si, kam dal Maxi čokoládu na začátku?“ (*memory question*).

Danou metodou vědci testovali děti ve věku čtyř až devíti let. Utvořili věkové kategorie: děti ve věku 4 – 5 let, poté 6 -7 letých a poslední 8 – 9 letých dětí. Z výsledků vyplynulo, že děti spadající pod věkovou hranici šesti let, nejsou schopny si uvědomit, že Maxi bude hledat čokoládu právě v těch místech, kam ji sám uložil. Děti obou starších skupin odpověděly správně jak na testovou, tak i na kontrolní otázku. Většina těchto dětí také správně navedla dědečka (do modré skřínky). (Wimmer, Perner, 1983))

Podle autorek Sullivanové, Zaitchikové a Tager-Flusbergové (1994) se pojí předškolní věk s dosažením první úrovně teorie mysli (*first order*). Pro zjištění jsou používány právě testové úlohy falešného přesvědčení. V jejich výzkumu 57 % dětí ve věku 4 – 6 let odpovědělo na testovou otázku správně (z mladších dětí nikdo a ve starší kategorii 6 – 9 téměř všichni). V první úrovni jde o pochopení toho, že druhý člověk může mít falešnou představu o skutečnosti. Jde o situaci, kdy přesvědčení přímo ukazuje na nějakou událost ve světě. Druhá úroveň teorie mysli (*second order*) se týká schopnosti jedince porozumět tomu, že druhá

osoba může mít falešnou představu o přesvědčení třetí osoby. Tato úroveň porozumění lidskému jednání již vyžaduje sofistikovanější myšlenkové operace. Tvoří nezbytnou součást výbavy kompetentního sociálního aktéra (Sullivan, Zaitchik, Tager-Flusberg, 1994).

Wimmer a Perner (1985) zanedlouho po testování první úrovně zavedli koncept druhé úrovně, kdy na scénu vstupuje Maxiho maminka: „Maminka si myslí, že si Max myslí, že čokoláda je v modré krabičce.“ Druhé úrovně teorie mysli dosahují děti obvykle ve věku 7 - 8 let (Wimmer, Perner, 1985). Většina výzkumů se zabývá dětmi v předškolním věku, tudíž jsou zaměřeny na první úroveň teorie mysli. Ovšem ne vždy se autoři o této skutečnosti zmíní, což může být pro řadu čtenářů matoucí.

Na předchozí studii navázal výzkum zabývající se teorií mysli v souvislosti s autistickými dětmi. Baron-Cohen, Leslie, Frith (1985) se domnívali, že tato schopnost autistickým dětem chybí. Hypotéza byla ověřována dle předchozí úlohy s loutkami, ovšem zde byly použity dvě panenky Sally a Anne. V úloze „*Sally&Anne*“ experimentátoři sehráli scénku: na herní plochu přichází Sally hrající si s kuličkou, kuličku ukládá do svého košíku a odchází; poté přichází Anne a kuličku vytáhne z košíku a uloží ji do své krabičky. Sally se vrací na scénu a experimentátor se ptá: „Kde bude Sally hledat svou kuličku?“ (*belief question*). Odpoví-li dítě správně, přisoudilo Sally falešné přesvědčení, tedy uspělo. Ovšem zásadní pro ujištění, že dítě má znalosti potřebné pro správnou odpověď, je správné zodpovězení na kontrolní otázky: „Kde kulička doopravdy je?“ (*reality question*) a „Kde byla kulička na začátku?“ (*memory question*). V této studii byla kontrolní skupinou autistickým dětem přidělena skupina normálních zdravých dětí a také skupina dětí s Downovým syndromem. Výsledky poukázaly na fakt, že úplná absence teorie mysli je specifická pro autismus. (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985)

Druhý typ úloh je postaven na principu srovnávání dvou vzájemně se vylučujících modelů světa. Flavell et al. (1986) představili metodu nečekaného vzhledu (*appearance-reality task*), kdy použili k testování dětí předmět vypadající jako něco jiného. Ukazovali dětem houbu – upravenou do podoby kamene. Ležela od nich v určité vzdálenosti, mohli si ji pouze prohlédnout. Poté byly dotázány, co si myslí, že to je. Po odpovědi si mohly děti houbu vzít a osahat, aby pochopily, že se jedná o houbu a ne kámen. Následovaly otázky, co si myslely, že to je, než si předmět osahaly a co si bude myslet osoba, která předmět uvidí poprvé. (Flavell, Flavell, Green, 1986 cit. podle Gopnik, Astington, 1988)

McAlister, Peterson (2007) na základě metody Flavella (1986) použili ve své studii dva nejednoznačné předměty – svíčka ve tvaru jablka a kuličkové pero ve tvaru květiny.

Mezi klasické metody se řadí i experiment týkající se neočekávaného obsahu (*unexpected-content task*). Poprvé se objevila ve studii Perner et al. (1987), kdy ukázali dítěti krabičku od lentilek, ve které byly pastelky (*smarties task*). Dítě vidí nejprve krabičku zavřenou. Na otázku, co v ní je, odpovídají všechny – lentilky. Poté je jim předveden skutečný obsah a krabička je opět uzavřena. Dětem je položena otázka, zda si pamatují, co krabička obsahuje a co si myslely, že obsahuje. Nakonec jsou dotázáni: „Co si bude myslet jiná osoba, která předtím obsah krabičky neviděla, že je uvnitř?“ (Perner, Leekam, Wimmer, 1987). Perner et al. z výsledků usuzují, že mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte dochází k uvědomění, že v situacích jako je *smarties task* druhá osoba odpoví nesprávně právě proto, že chce odpovědět správně. Nezbytným předpokladem porozumění *false belief* je pochopení principu pravdivostních hodnot. Testované dítě výroku „v krabičce jsou lentilky“ přisoudí pravdivostní hodnotu nepravda, přičemž osoba neseznámená se skutečným obsahem přiřadí pravdivostní hodnotu pravda. Dochází tedy k pochopení, že jednomu a témuž stavu světa lze přistupovat dvěma alternativními způsoby. (Hončíková, 2008, s. 47)

Bartsch a Wellman (1989) na základě teorie „přesvědčení a přání“ (*belief-desire theory*) zkoumali, zda uvažování malých dětí zahrnuje jak porozumění přesvědčení, tak porozumění přání. Byly požádány o vysvětlení, proč se postavy v daných příbězích chovají určitým způsobem. Příběhy byly neutrálního charakteru, s neobvyklým přáním a s neobvyklým přesvědčením. V experimentech falešného porozumění a jeho vysvětlení autoři ověřovali, zda jsou děti schopné falešné přesvědčení vysvětlit a také predikovat, jak se bude postava chovat. Sloužila jim k tomu jedna originální krabička od náplastí (dětem dobře známá) a druhá krabička, podobná, ale nijak neoznačená. Dítě bylo vyzváno, aby vybralo krabičku, ve které podle něj budou náplasti (sáhlo po originální), pak ji mělo otevřít (byla prázdná). Na vyžádání otevřelo druhou, plnou krabičku náplastí. Opět je uzavřelo. Nastupuje loutka, která se řízla a potřebuje náplast. Dítě má odpovědět, kde si myslí, že bude loutka náplasti hledat a zda je tam nalezne. V případě vysvětlující úlohy nastoupila jiná loutka, která ihned sama začala hledat náplast v originální krabičce. Dítěti byla položena otázka: „Proč myslíš, že hledá tady? Co si myslí?“. (Bartsch, Wellman, 1989)

Úlohy testující nejen falešné přesvědčení, ale také to, co bude osoba cítit, jako výsledek falešného přesvědčení se objevují v práci Hughes, Dunn (1998). Využily tři příběhy zahrnující překvapení hezké, ošklivé až děsivé. Jednalo se o výměnu oblíbeného pití za neoblíbené,

neoblíbeného jídla za oblíbené a strašení kamaráda zpoza stromu. Děti určovaly, co si postava myslí, že bude jíst či pít a co skutečně jedla či pila a koho postava čeká za stromem. Extra body byly přiděleny za určení, jak se postava cítila. (Hughes, Dunn, 1998) Jeden z dalších typů úloh zaměřených na emoce nalézáme u studie Slaughter et al. (2013 cit. podle Miller, 2016) vycházející z metody Wellmana a Liu (2004). Jedná se o příběh panenky, jejíž nejoblíbenější svačinou jsou smažené brambůrky. Dítě s vědomím toho, že v balíčku jsou místo brambůrků suché listy, odpovídá na otázku: „Jak by se panenka cítila, kdyby balíček dostala?“ a „Jak by se cítila poté, co balíček otevřela?“.

S úlohami na předstírání se setkáváme v longitudinální studii McAlister, Peterson (2007). Děti měly předstírat, že banán je telefon a brambora mýdlo. Bylo-li jisté, že jsou děti do předstírání zabráněny, dostaly otázky: „Co je to doopravdy?“, „Co jsme předstírali, že to bylo?“. Poté byly před dítě položeny – reálná věc (banán), předstíraná věc (telefon) a irelevantní věc (tenisový míček). Následovaly otázky: „Která z těchto věcí měla představovat telefon?“, „Která z těchto věcí je opravdu telefon?“. Bod získalo dítě, které odpovědělo na všechny otázky správně. Druhé kolo bylo obdobné, pouze brambora představovala mýdlo. (McAlister, Peterson, 2007)

Wellman a Liu (2004) sestavili konzistentní škálu tvořenou sedmi úlohami, jejichž obtížnost postupně stoupá. První až pátá úloha slouží k rozpoznání kognitivních stavů mysli a je určena pro děti do pěti let. Zbývající dvě se zabývají porozuměním emocí. Autoři uvádí, že pořadí pochopení různých stavů mysli obsažených v úlohách škály není neměnné. Vidí souvislost osobní zkušenosti dítěte a výchovy v rodině s dřívějším dosažením vyšší úrovně teorie mysli. Ovšem uvádí také, že pochopení teorie mysli na mentální úrovni nemusí znamenat, že se dítě bude podle toho chovat i ve skutečnosti. (Wellman, Liu, 2004)

Napříč různými výzkumy se setkáváme s mnoha modifikacemi testových úloh také podle jejich zaměření. Naši snahou bylo představit si ty nejnámější a nejpoužívanější z nich.

2.4 Okolnosti ovlivňující vývoj teorie mysli

V současnosti probíhá diskuse, nakolik je teorie mysli vrozená a nakolik je dána vlivem okolí (Doherty, 2009), ovšem důležitost interakce s druhými lidmi se jeví již nyní (Legerstee, 2005). Od 80. let 20. století byla teorie mysli intenzivně studována ve smyslu dokumentace normativní vývojové změny (Flavell, 1999), kdy bylo odhaleno chápání jednoduché touhy ve věku dvou let (Wellman, Woolley, 1990), porozumění falešnému přesvědčení ve věku tří

až pěti let (Wellman, Cross, Watson, 2001; Wimmer, Perner, 1983) a pokročilejší aspekty teorie mysli ve středním dětství (Carpendale, Chandler, 1996). Novější práce se začaly zabývat individuálními rozdíly v teorii mysli ve snaze vysvětlit, jak se znalosti tohoto druhu vyvíjí.

Ve studii Callaghana et al. (2005) zabývající se vývojem teorie mysli v pěti zemích dospěli k závěru, že existuje univerzální trajektorie a synchronní načasování pro její nástup mezi třemi až pěti roky dítěte. Wellman et al. (2001) v meta-analýze potvrdili, že děti ze sedmi různých zemí vykazovaly stejnou trajektorii v teorii mysli, ale s jiným nástupem v různých kulturách. Liu et al. (2008) porovnáním dětí z Číny a Hongkongu s dětmi ze Spojených států a Kanady vyjádřil souhlas s Wellmanem. Výzkumníci vysvětlili pozorované časové souvislosti s rozdíly jako produkt více sociokulturních a jazykových faktorů.

Rodinné zázemí

Cutting a Dunn (1999) se zabývali některými aspekty dětského rodinného zázemí, konkrétně vzděláním rodičů, kdy poukázali na mírnou pozitivní souvislost mezi vzděláním matky a výkonem dětí v testových úlohách. Ve studii související se socioekonomickým statusem prokázali, že děti se středostavovských rodin překonaly děti z rodin dělnických (Cutting, Dunn, 1999), stejně tak indické děti z vyšší kasty předčily své protějšky v porozumění teorie mysli (Wahi, Johri, 1994 cit. podle Kobayashi, 2009). Řada studií porovnávající vliv matky, vrstevníků a sourozenců vyzdvihla vliv matky poskytující kontinuální vzájemnou a reagující komunikativní interakci s dětmi. (Dunn, Kendrick, 1982; Wilkinson, Heibert, Rembold, 1981, cit. podle Markel, Major, Pelletier, 2012).

Stejně tak počet sourozenců v domácnosti může ovlivnit vývoj dětských kognitivních schopností (Brody, Kim Murry, Brown, 2003, cit. podle Miller, 2016). Sourozenecké vztahy jsou jedinečné. Právě sourozenec představuje pro dítě důležitou komunikační spojku. Brown et al. (1996) dokázali, že děti mnohem častěji používají slova popisující duševní stavy právě se sourozenci. Mohou naslouchat rozhovorům rodičů s druhým sourozencem a nahlédnout tak do perspektivy myšlení druhých. Nehledě na to, že právě v předškolním období, kdy dochází k největšímu rozvoji teorie mysli, tráví dítě se sourozencem většinu času. (Dunn, Kendrick, 1982, cit. podle McAlister, Peterson, 2007) Většina vědců se shoduje v tom, že děti mající sourozence dosahují lepších výsledků než jedináčci (Cassidy, Finenberg, Brown, Perkins, 2005; Jenkins, Astington, 1996; Perner, Ruffman, Leekman, 1994; Peterson, 2000;

Ruffman et al., 1998). Ovšem nedosáhli konsensu, zda je výhodnější starší či mladší sourozenec.

Zajonc (2001) vidí výhodu prvorozeného v tom, že jsou vystaveny výhradně jazyku dospělých. Kromě toho, když druhorozený dosáhne takové úrovně vývoje, že je schopen klást složitější otázky, stává se prvorozený učitelem. Cutting, Dunn (1999) a Cole, Mitchell (2000) poukázali spíše na kvalitu interakce sourozenců. Doherty (2009) s odkazem na výzkum Lohmanna a Tomasela (2003) uvádí jako pozitivní vliv na rozvoj teorie mysli, když někdo vhodně vysvětluje dítěti duševní stavy jiné osoby. V rodině s více dětmi se naskytá velký prostor pro vysvětlování jiných perspektiv pohledu na skutečnost. Blahodárné účinky sourozenců spatřuje Harris (2005) v předčasném porozumění teorii mysli prostřednictvím bohaté expozice konverzace, her, sporů i dalších interakcí. Takové včasné znalosti v oblasti „čtení“ mysli mohou vést k další pestré sociální participaci se sourozenci i vrstevníky v různých společenských aktivitách jako jsou předstírání ve hře či strategické klamání. (Peterson, Slaughter, Paynter, 2007) Tento proces je bezpochyby vzájemný, pokročilým porozuměním teorie mysli získávají také exekutivní funkce a naopak.

Exekutivní funkce

Termín exekutivní (řídící, výkonné) funkce označuje celý komplex funkcí umožňujících samostatné a účelné jednání. Jsou součástí kognitivních funkcí, které kontrolují lidské chování v čase (Preiss, Kučerová, 2006, s. 32). Koukolík (2002, s. 331) zdůrazňuje, že do jejich rámce spadá adaptivní plánování, tvorba analogií, dodržování sociálních pravidel, řešení problémů, adaptace na nečekané proměny v prostředí a slovní uvažování. Ve výzkumech teorie mysli se setkáváme s tvrzením, že za selhání dětí v úlohách týkajících se zjištění její úrovně nemůže neschopnost usuzovat na mentální stavy, ale že zde hraje roli nedostatečně vyvinutá schopnost inhibice a sebekontroly, tedy nerozvinuté exekutivní funkce (Perner, Lang, 1999). Pokud má dojít k pochopení první úrovně falešného přesvědčení, musí být potlačena vlastní znalost o skutečnosti (inhibice) a aktivně držena v paměti informace o klíčových prvcích příběhu, kde ji pak lze sledovat a aktualizovat, aby mohla být vyvozena (Doherty, 2009). V tom spatřují důkaz o spojení teorie mysli první úrovně a výše uvedených specifických komponentů exekutivní funkce včetně inhibice (Hughes, 1998; Carlson, Moses, 2001; Flynn et al., 2004), přesunutí pozornosti (Frye et al., 1995; Hughes, 1998) a aktualizace pracovní paměti (Davis, Pratt, 1995; Keenan et al. 1998) u dětí ve věku 3 – 5 let

(Perner, Lang, 1999). Společný základ teorie mysli a exekutivních funkcí se nalézají v prefrontální kůře (Carlson, Moses, 2001; Hill, 2004). U autistických osob se prokazují nedostatky v obou oblastech.

Teorie mysli a verbální schopnosti

Bretherton a Beeghly (1982) spatřují zásadní spojení vývoje teorie mysli s vývojem řeči. Základy teorie mysli jsou nezbytným předpokladem pro intencionální komunikaci a verbální komunikace je zásadní pro získávání zkušeností s druhými. Autoři popisují, že verbálně vyjádřené porozumění sobě samému se ve vývoji vyskytuje dříve než porozumění mentálním stavům druhého. (Bretherton, Beeghly, 1982 cit. podle Hončíková, 2008, s. 51)

S podobným vyjádřením se setkáme u Bartsche a Wellmana (1995), kde uvádí, že nejprve dítě vztahuje odkazy na myšlenky a přesvědčení k sobě samému. Teprve asi po měsíci začíná dítě užívat dané výrazy i pro druhé. Jedná se o mentální pojmy, kterými dítě popisuje fyziologické stavy, vnímání a vůli. Bretherton a Beeghly (1982) uvádí vysvětlení, že vnímání, fyziologické a volní stavy jsou zakotveny v těle a díky tomu si může dítě pozorováním druhého snadno představit jeho vnitřní stavy. Tělo druhého vnímá analogicky jako svoje vlastní. U následného vývoje slov označujících emoce vychází ze zkušenosti výrazů emocí ve tváři spojené s prožitkem. Nejproblematictější je pro dítě porozumět vnitřním mentálním stavům. Dle Robinson (2007) prokazují děti již tříleté schopnost uvažovat o duševních stavech a záměrech druhých.

Silná vazba mezi porozuměním falešnému přesvědčení jazykovými schopnostmi byla prokázána v mnoha výzkumech (Astington, Jenkins, 1999; Astington, Baird, 2005; Lohmann, Tomasello, 2003; Milgan, Astington, Dack, 2007). Například bylo zjištěno u tříletých a čtyřletých dětí výrazné zlepšení v úlohách na falešné přesvědčení po jazykové výuce (Lohmann, Tomasello, 2003).

Na základě zjištěného vlivu faktorů prostředí na vývoj teorie mysli Astington et al. (2010) uvedli doporučení pro rodiče a pečovatele: zapojit do hry s dětmi předstírání; mluvit o myšlenkách druhých lidí, přáních a pocitech, o důvodech, proč se chovají tak, jak se chovají; poslouchat a mluvit o příbězích, které zahrnují překvapení, tajemství, triky a omyly, které nabádají děti vidět věci z různých úhlů pohledu.

Rodiče a pečovatelé si mohou všimnout příznaků, jako je nedostatek předstírání ve hře nebo chybějící společná pozornost a zájem, které by mohly svědčit o neobvyklém rozvoji teorie mysli, což bývá například u dětí s rizikem poruchy autistického spektra.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 REALIZACE VÝZKUMU

Jeden z výzkumných proudů týkající se teorie mysli zkoumá faktor rodiny jako zásadní prediktor v individuální schopnosti porozumění falešnému přesvědčení. Ze zahraničních studií vyplývá souvislost teorie mysli se socioekonomickým statutem či vazbou mezi matkou a dítětem (Meins, 2002). Perner et al. (1994) uvádí vliv věku a počtu sourozenců na úspěšnost řešení testových úloh zjišťujících úroveň teorie mysli. V roce 1998 našli Ruffman et al. čistý efekt vlivu starších sourozenců. Peterson (2000) uvádí, že děti mající sourozence ve věku 1-12 let, lépe skórují než jedináčci. Na základě uvedených předpokladů byla provedena longitudinální studie prokazující, že na základě přítomnosti sourozenců v rodině je možné predikovat výsledky v testech teorie mysli prováděných o 14 měsíců později (McAlistter, Peterson, 2007). Zaměříme-li se na výzkumy v neanglicky mluvících zemích, setkáme se s rozdílnými či nepotvrzujícími výsledky. Ve španělské studii Arranz et al. (2002) se vztah mezi vývojem schopnosti porozumění falešnému přesvědčení a počtem sourozenců v rodině neprokázal. Sami vědci si to zdůvodňují tím, že pracovali pouze s dětmi čtyřletými. Iránská studie již zahrnuje starší děti, ale také nepotvrdila souvislost teorie mysli s početnější rodinou (Farhadian, Gazanizada, Shakerian, 2011). Tímto se vracíme k Wellmanovi et al. (2001) uvádějícím vliv země na vývoj teorie mysli. V českém prostředí se můžeme opřít pouze o výzkumy prováděné na dané téma v rámci závěrečných prací.

V teoretické části jsme věnovali pozornost psychologickým specifikům předškolního věku a teorii mysli. V navazující praktické části se prostřednictvím kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu zaměříme na statistický popis zjištěné schopnosti teorie mysli u předškolních dětí. V našem zkoumání se zaměřujeme pouze na vývoj teorie mysli první úrovně, tedy zda děti mají osvojenou schopnost uplatňovat teorii mysli první úrovně. Další oblastí našeho výzkumu bude hledání souvislostí schopnosti uplatnění teorie mysli dle věku, pohlaví, přítomnosti sourozence v rodině, počtu sourozenců, pořadí narození dítěte do rodiny a neúplnosti rodiny.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit na základě vlastního empirického zkoumání, zda existuje souvislost mezi vývojem teorie mysli a přítomností sourozence v rodině.

Cílem je také potvrzení či vyvrácení námi stanovených hypotéz.

Dílčí cíle:

Cíl 1: Popsat zjištěnou míru schopnosti uplatňovat teorii mysli u dětí předškolního věku.

Cíl 2: Porovnat schopnost uplatňovat teorii mysli vzhledem k věku.

Cíl 3: Porovnat schopnost uplatňovat teorii mysli vzhledem k pohlaví.

Cíl 4: Porovnat schopnost uplatňovat teorii mysli vzhledem k přítomnosti sourozence v rodině.

Cíl 5: Porovnat schopnost uplatňovat teorii mysli vzhledem k počtu sourozenců v rodině.

Cíl 6: Porovnat schopnost uplatňovat teorii mysli vzhledem k pořadí narození do rodiny.

Cíl 7: Porovnat schopnost uplatňovat teorii mysli vzhledem k neúplnosti rodiny.

3.2 Výzkumné otázky

1. Jaká je míra schopnosti uplatňovat teorii mysli u dětí předškolního věku?

2. Existují rozdíly mezi tříletými, čtyřletými a pětiletými dětmi ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli dle věku dětí.

3. Existují rozdíly mezi skupinou dívek a skupinou chlapců ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H2: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli dle pohlaví dětí.

4. Existují rozdíly mezi skupinou dětí mající sourozence a skupinou jedináčků ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H3: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli mezi dětmi mající sourozence a dětmi, které sourozence nemají.

5. Souvisí schopnost uplatňovat teorii mysli s počtem sourozenců v rodině?

H4: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v souvislosti s počtem sourozenců v rodině.

6. Souvisí schopnost uplatňovat teorii mysli s pořadím narození dítěte do rodiny?

H5: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

7. Existuje rozdíl mezi skupinou dětí z úplné rodiny a skupinou dětí z neúplné rodiny ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H6: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli mezi dětmi z úplné rodiny a dětmi z neúplné rodiny.

3.2.1 Proměnné

Abychom mohli hypotézy testovat, musíme si nejprve ke každé z nich určit proměnné.

Závislou proměnnou:

- je schopnost uplatňovat teorii mysli první úrovně, čímž se rozumí výše „skóru ToM“ (skór teorie mysli). Jedná se o skór získaný v úlohách na falešné přesvědčení. Vzhledem k tomu, že naše testovaná proměnná dosahuje hodnot pouze 0-3, rozhodli jsme se ji klasifikovat jako ordinální proměnnou.

Nezávislé proměnné:

- **věk dětí**, kdy se může jednat o děti tříleté, čtyřleté a pětileté. Tato proměnná je proto ordinální.
- **pohlaví dětí**, tedy dívka či chlapec. Pohlaví považujeme za nominální proměnnou.
- **přítomnost sourozence v rodině**, jedná se o nominální proměnnou, kterou tvoří děti bez sourozenců, tedy jedináčci a děti mající sourozence.
- **počet sourozenců v rodině**, tato proměnná je klasifikována jako metrická, jedná se o číselný údaj vyjadřující skupiny dětí mající jednoho, dva či tři sourozence.
- **pořadí narození dítěte do rodiny**, jedná se o proměnnou metrickou, jež nás informuje o dětech prvorozených, prostředních a nejmladších.
- Poslední nominální proměnnou tvoří **děti pocházející z úplné rodiny a děti pocházející z rodiny neúplné**.

3.3 Pojetí výzkumu

Pojetí kvantitativně orientovaného výzkumu popisuje Chráska (2007, s. 12) jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy. Cílem kvantitativního výzkumu je objasňování jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených hypotéz a formulování obecně platných zákonitostí. Vzhledem k charakteru námi zvoleného výzkumného problému jsme přistoupili ke kvantitativní strategii výzkumu.

3.4 Výzkumné metody

V teoretické části jsme popsali základní testové úlohy, které jsou považovány za nejvhodnější metodu postihující schopnost porozumět falešnému přesvědčení. Pro účely našeho výzkumu byly vybrány dvě testové úlohy operující se vztahem informace a přesvědčení, kdy je dítěti poskytnuta informace, která je pro druhé nepřístupná. Naším úkolem bylo vypořádat, zda si je dítě vědomé, co bude pro druhého znamenat nemít danou informaci. Jestli pochopí, že druhý dojde k přesvědčení, které neodpovídá realitě a na základě tohoto falešného přesvědčení bude jednat.

První námi zvolená testová úloha se zakládá na neočekávaném obsahu známého předmětu (*unexpected-content task*). Tato úloha byla převzata od Perner et al. (1987), kteří ji nazvali „*smarties task*“ dle známého předmětu, což byla krabička od lentilek (Perner, Leekam, Wimmer, 1987; Gopnik, Astington, 1988). Jakožto vhodná metoda zjišťující schopnost dítěte rozlišovat mezi mentálním stavem svým a druhého, sloužila i k našemu zkoumání. Jelikož jsme předpokládali, že české děti jsou také obeznámeny s cukrovinkou zvanou lentilky, naplnili jsme tedy danou krabičku pastelkami.

Postup testování 1

- „Podívej, něco ti ukážu“ (dítěti ukážeme uzavřenou krabičku od lentilek), přichází 1. kontrolní otázka: „Co je uvnitř té krabičky?“ (správná odpověď – „lentilky, bonbóny)
- „Já ti teď něco ukážu“ (otevřeme krabičku a předvedeme dítěti její obsah, poté ji opět uzavřeme), 2. kontrolní otázka: „Pamatuješ si, co je uvnitř krabičky?“ (správná odpověď – „pastelky“)
- „Řekni mi, co sis myslel/a, že je v krabičce, než jsem ji otevřela?“ 1. testovací otázka (správná odpověď – „lentilky“)

- „A co si bude myslet /jméno kamaráda či kamarádky/, že je uvnitř, když jemu/jí ukážu tuto krabičku?“ 2. testovací otázka (správná odpověď – „lentilky“), neodpověděli dítě, použijeme otázku s nucenou volbou: „Řekne mi, že tam jsou lentilky nebo pastelky?“

Odpovědi dětí byly zaznamenány do tabulky. Odpovědělo-li dítě na obě kontrolní i obě testovací otázka správně, dosáhlo hodnoty skóru 2. Odpovědělo-li na obě kontrolní otázky správně a alespoň jedna z odpovědí na testovací otázky byla správná, získalo hodnotu skóru 1. Skór 0 dostaly děti, které nezvládly správně odpovědět na testovací otázky. V případě, že odpověděly na jednu či obě kontrolní otázky špatně, byly vyřazeny ze zkoumání. Získaný skór byl zaznamenán do tabulek četností jako „skór No“ (neočekávaný obsah), jež nabývá hodnotu 0-2.

Druhá testová úloha spočívá v neočekávaném přesunu, tedy změně umístění klíčového předmětu (*change of location*), kterou má dítě možnost sledovat. Naopak druhá osoba o přesunu nemá informaci, tudíž její jednání nevede k nalezení předmětu. Tato metoda je opět hojně využívána ve výzkumech ve všech možných variacích. My jsme se inspirovali metodou známou jako „Sally – Anne test“, jež byla popsána Baron-Cohen et al. (1985), kdy byla zahrána scénka prostřednictvím dvou panenek, barevné kuličky a dvou krabiček (Baron-Cohen, Leslie, Firth, 1985). Blíže jsme ji popsali již v teoretické části. Jak jsme zmínili, lze se setkat s různými variantami této metody, kdy bývá sehraána scénka s loutkami, nebo jedna panenka bývá nahrazena panenkou „chlapečkem“, či je scénka na obrázcích. My jsme se snažili jednak zaujmout děti a také přizpůsobit loutky českému prostředí. Pro tuto úlohu jsme vybrali maňásky Krtečka a Myšky (viz příloha P II), jako klíčový předmět byla zvolena skákací kulička (hopík) a jako předměty pro uložení nám posloužil košík a krabička (viz příloha P II). Tolik dětmi oblíbený „hopík“ se stal na konci testování jejich odměnou.

Postup testování 2

- Dítěti jsou představeni maňásci Krteček a Myška. Na herní ploše jsou umístěny krabička a košík. „Podívej, Krteček má skákací kuličku, ta se mu líbí, podívej, jak si s ní hraje“ (Kртеček poskakuje a hraje si s kuličkou, musí si odskočit, tak si kuličku schová do krabičky. Poté přihopsá Myška, vyndá kuličku z krabičky a uloží si ji do košíku. Krteček se vrací a hledá, kde má svoji kuličku)
- 1. kontrolní otázka: „Víš, jak se jmenují naši maňásci?“ (správná odpověď – „Kртеček a Myška“)

- testovací otázka: „Kde bude Krteček hledat svoji kuličku?“ (správná odpověď – „v krabici“)
- 2. kontrolní otázka: „Kam si Krteček schoval svoji kuličku?“ (správná odpověď – „do krabičky“)
- 3. kontrolní otázka: „Kde je kulička teď?“ (správná odpověď – „v košíku“), poté, co dítě kuličku najde, odnáší si ji jako odměnu.

Výsledky byly zapsány a pro testování byly použity pouze ty z nich, které obsahovaly správné odpovědi na kontrolní otázky. Právě tím děti prokázaly, že si zapamatovaly všechny údaje pro správné vyhodnocení testovací otázky. Neodpovědělo-li dítě správně na některou kontrolní otázku, nelze konstatovat, že úloze porozumělo. Skór této úlohy dosáhl hodnoty 1 v případě, že dítě odpovědělo na všechny otázky správně. Skór 0 byl zapsán u správných odpovědí na kontrolní otázky, ale chybné testovací. Získaný skór úlohy neočekávaného přesunu byl zaznamenán jako „Skór Np“ a mohl dosahovat hodnoty 0-1.

Výsledný skór obou úloh – „Skór ToM“ (skór teorie mysli) slouží pro statistické zpracování jako proměnná - schopnost uplatňovat teorii mysli první úrovně. Je složen ze „skóru No“ a „skóru Np“ a dosahuje hodnot 0-3.

Pro námi stanovené hypotézy bylo nezbytné také získat informace týkající se složení rodiny, počtu sourozenců, pořadí narození dítěte do rodiny a jeho data narození. Sloužil nám k tomu dotazník sestaven pouze pro tyto účely určen rodičům dětí.

Všechny děti byly testovány v obou úlohách. Vždy byl u testování pouze experimentátor a dítě. V mateřské škole byl využit klidný prostor pro práci logopeda, samostatná místnost, kde nedocházelo k vyrušování běžným provozem školky. Vzhledem k faktu, že byla oslovena mateřská škola z našeho blízkého okolí, kde se sami často vyskytujeme, spolupráce s dětmi i rodiči byla méně komplikovaná. I v ostatních případech bylo dbáno na to, aby testování proběhlo vždy v klidné místnosti, kde jsme měli možnost být s dítětem sami ale i s nedalekou přítomností matky.

Výzkum probíhal od poloviny ledna do poloviny března 2016. Děti byly testovány v dopoledních hodinách, v mateřské škole od 8:00 do 10:30, vždy v závislosti na programu a individuální domluvě s pedagogy a v ostatních případech po individuální domluvě s rodičem dítěte.

Jelikož se v našem výzkumu jedná o nezletilé děti, podmínkou zkoumání byl informovaný souhlas zákonného zástupce každého dítěte. Byl informován o dobrovolnosti a průběhu testování. Každého dítěte jsme se sami zeptali, zda se chce testování zúčastnit.

Ze strany experimentátora byla přislíbena anonymita při zpracovávání osobních údajů, následně byla dodržena a slíbená odměna byla všem dětem řádně předána.

3.5 Výzkumný soubor

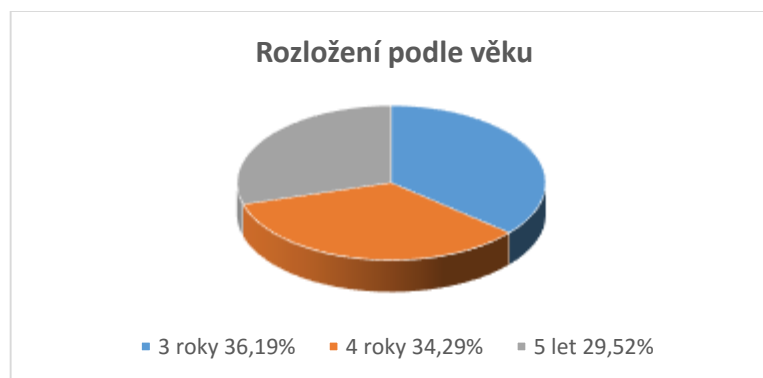
Základní výzkumný soubor tvoří všechny děti předškolního věku a jejich rodiče oblasti Vsetínska. Pro účely našeho zkoumání a získání výběrového vzorku jsme v první fázi oslovili mateřskou školu. K tomuto rozhodnutí jsme došli z důvodu získat poměrně rychle větší vzorek dětí předškolního věku. Daným způsobem byla shromážděna téměř polovina respondentů (46%). V další fázi výběru byla použita metoda sněhové koule, která je založena na bázi účelového výběru. Základním východiskem pro použití této metody je získání kontaktu s první vlnou účastníků výzkumu (Miovský, 2006). Byli osloveni nám známí rodiče splňující podmínku k zařazení do výzkumu, mající dítě ve věku tři až pět let, a tito rodiče nám poskytli kontakty na další možné účastníky. Tyto účastníky jsme následně oslovili.

Výběrový soubor tvoří 105 dětí ve věku tři až pět let, jejichž mateřský jazyk je čeština. Vyřazeny byly děti nesplňující podmínky testování, tedy děti odpovídající na kontrolní otázky chybně.

Popis výzkumného vzorku

Z výšečového grafu vyjadřujícího rozložení účastníků testování je patrné, že největší zastoupení bylo tříletých dětí (36%), poté následují děti ve věku čtyř let (34%) a nejméně respondentů se nachází ve věkové kategorii pět let (30%).

Graf 1: Rozložení podle věku

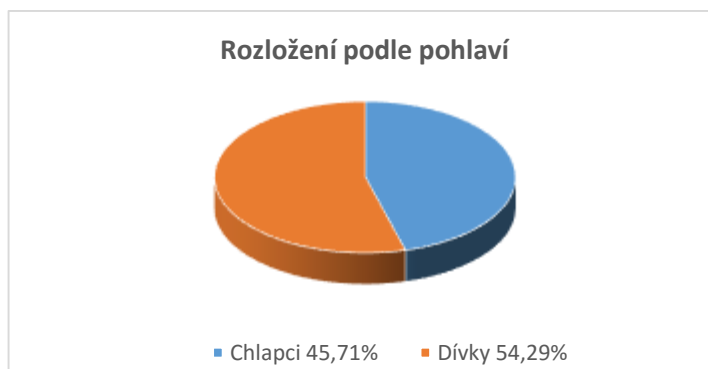


Tabulka 1: Popis zkoumaného vzorku vzhledem k věku (uveden v měsících)

počet dětí celkem	105
věk: průměr	52,5
věk: medián	52,0
věk: modus	49,0
věk: minimum	37,0
věk: maximum	71,0
počet tříletých dětí (36-47)	38,0
počet čtyřletých dětí (48-59)	36,0
počet pětiletých dětí (60-71)	31,0

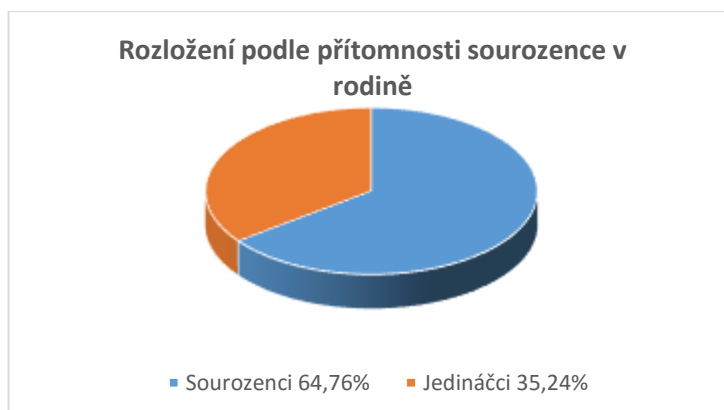
Druhý výsečový graf znázorňující rozložení podle pohlaví účastníků nás informuje o převaze dívek (54%) nad chlapci (46%).

Graf 2: Rozložení podle pohlaví



Následující graf týkající se přítomnosti sourozence předkládá informaci o většinovém zastoupení skupiny dětí se sourozenci (65%), přičemž jedináčci jsou v menšině (35%).

Graf 3: Rozložení podle přítomnosti sourozence v rodině



Jelikož se naše práce zabývá zkoumáním možného vlivu sourozenců na vývoj teorie mysli, uvádíme bližší popis zkoumaného vzorku z hlediska sourozeneckého kontextu.

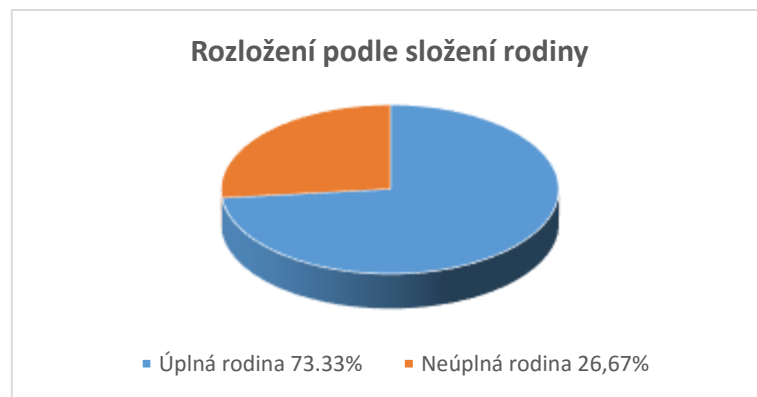
Tabulka 2: Popis zkoumaného vzorku podle sourozeneckého kontextu

	počet
děti mající sourozence	68
děti, které sourozence nemají	37
děti narozené jako nejmladší	13
děti narozené jako nejstarší	11
děti narozené jako prostřední	44
děti mající 1 sourozence	45
děti mající 2 sourozence	19
děti mající 3 a více sourozenců	4

Děti mající sourozence jsou pro účely našeho zkoumání děti, jež mají sourozence ve věku 1-12 let (vycházíme z doporučení uváděné ve studii McAlister, Peterson, 2005). Kategorie dětí, které sourozence nemají, zahrnuje jak jedináčky, tak děti, jejichž jediný sourozenec je dvojče, zároveň děti mající sourozence mladšího jednoho roku či staršího 12 let a nakonec děti, jejichž sourozenec s nimi nežije ve společné domácnosti. V kategorii, děti narozené jako prostřední, jsou zahrnuty i děti druhorozené (Leman, 2008).

Graf čtvrtý poukazuje na fakt, že 27% dětí pochází z neúplné rodiny. Subjektivně se nám zdá tento údaj znepokojující. Mohli bychom tuto skutečnost chápat i tak, že celá čtvrtina dětí z našeho výběrového vzorku pochází z rozvrácené rodiny. Ale vzhledem k tomu, že můžeme pouze vycházet z informace, že ve společné domácnosti žije pouze jeden rodič s dítětem či dětmi a blíže jsme nezkoumali, zda jsou v kontaktu s druhým rodičem, jaké vládou vztahy v rodině a jim podobné údaje, nedovolíme si paušalizovat. Naopak z úplné rodiny, rozumíme tím soužití obou rodičů s dítětem či dětmi v jedné domácnosti, pochází 73% dětí.

Graf 4: Rozložení podle složení rodiny



3.6 Způsob zpracování dat

Získaná data z testování jsou vyhodnocena popisnou statistikou (tabulky, grafy), pomocí které zodpovíme na popisné výzkumné otázky. Pro testování hypotéz jsou využity statistické metody zpracované prostřednictvím počítačového programu STATISTICA CZ 12.

Při ověřování předpokladů použití vybraných statistických metod byl pro zjištění normality dat použit Kolmogorov-Smirnovův, Shapiro-Wilsovův a Lilleforsův test.

Z testů vyplynulo, že data nepochází z normálního rozložení, což pro nás znamená užití ne-parametrických testů.

Pro testování hypotéz byla zvolena závislá proměnná schopnost uplatňovat teorii mysli a postupně byly zadávány nezávislé proměnné jako věk, pohlaví, přítomnost sourozence, počet sourozenců, pořadí narození a úplnost rodiny. Závislá proměnná představovala hodnotu Skóru „ToM“ 0-3. Dle určených typů proměnných byly zvoleny testy Mann-Whitneyův U-test u hypotézy první, druhé, třetí a šesté, jelikož se jednalo porovnání dvou skupin a Kruskal-Wallisova ANOVA u čtvrté a páté hypotézy k porovnání více nezávislých skupin.

Pro testování všech hypotéz byla zvolena hladina významnosti 0,05.

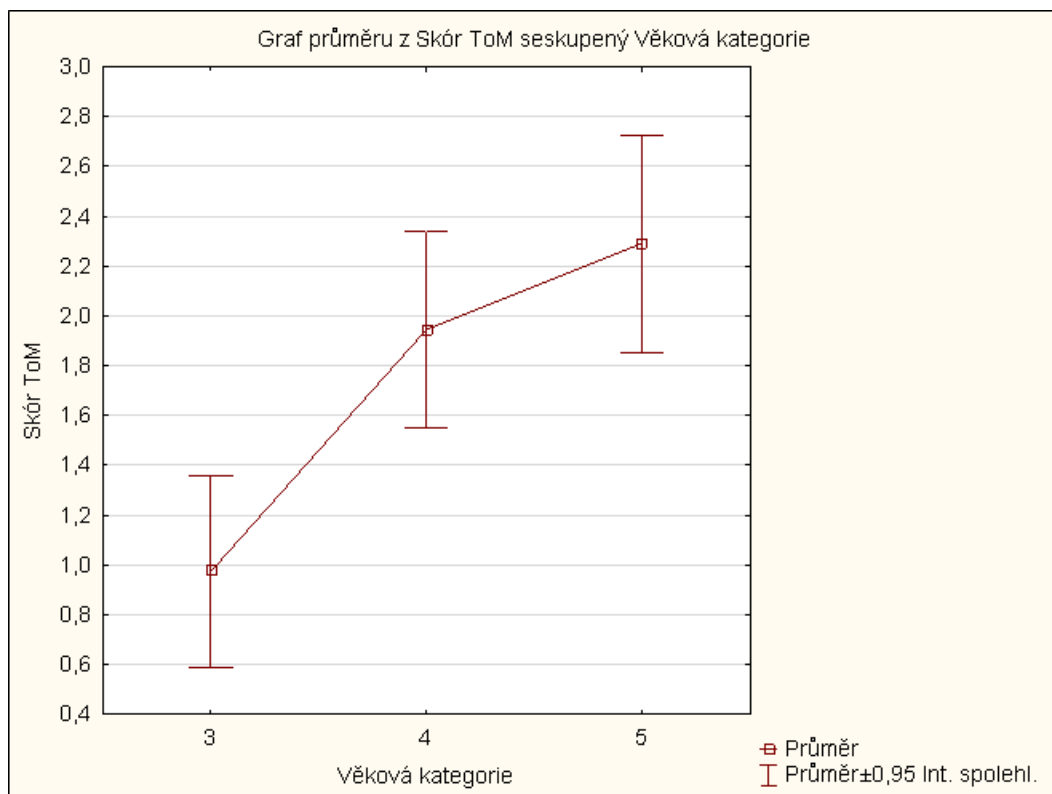
4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z uskutečněného kvantitativního výzkumu vzešly následující výsledky:

1. Jaká je míra schopnosti uplatňovat teorii mysli u dětí předškolního věku?

Nejprve se zaměříme na rozložení testované proměnné „skór ToM“. Frekvenční tabulky celkového skóru i z jednotlivých testových úloh jsou umístěny do příloh (viz PI). Z celkového souboru získalo „skór ToM“ 42% dětí v hodnotě 3, z čehož usuzujeme, že prokázaly plnou schopnost uplatňovat teorii mysli první úrovně. Naopak 30% dětí dosáhlo „skóru ToM“ v hodnotě 0, což vypovídá o tom, že nedokázali ani na jednu z testovacích otázek odpovědět správně. Zaměříme-li se na věkové kategorie, vidíme, že největší zastoupení těch, co nepro-kázali schopnost uplatnit teorii mysli, jsou děti tříleté, zastoupeni v 53%. Narůstajícím věkem je patrná tendence narůstajícího skóru (viz graf č. 5). Plnou schopnost teorie mysli prokázalo 44% čtyřletých dětí a 71% dětí pětiletých a pouze 16% tříletých dětí. Na základě tohoto zjištění tak můžeme usuzovat, že námi testované děti dosahují během čtvrtého roku výrazné zlepšení ve schopnosti uplatňovat teorii mysli.

Graf 5: Skór „ToM“ dle věku



Narůstající tendenci současně s věkem lze pozorovat u „skóru No“ i „skóru Np“, tedy čím byly děti starší, tím lépe zvládaly úlohy neočekávaného obsahu i neočekávaného přesunu. Poněkud překvapivý je výsledek porovnání obou testových úloh, kdy bychom předpokládali, že výsledky se nebudou lišit. Při koncipování našeho výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že obě testové úlohy postihují stejnou obecnou schopnost dětí porozumět falešnému přesvědčení, tedy uvědomění si, že jeho představa o skutečnosti je jiná, než je reálný stav věci. Správně vyřešit úlohu neočekávaného obsahu, dosáhnout tedy proměnné „Skóru No“ hodnoty 2, dokázalo 16% tříletých dětí, 44% čtyřletých dětí a 71% (viz tabulka č. 6, PI). Plně zvládnout úlohu neočekávaného přesunu, dosáhnout proměnné „skór Np“ v hodnotě 1, dokázalo 34% tříletých dětí, 69% čtyřletých dětí a 74% pětiletých dětí (viz tabulka č. 7, PI). Vysoký nárůst je patrný u tříletých dětí (16% versus 34%) i čtyřletých dětí (44% versus 69%), u pětiletých dětí je výsledek poměrně vyrovnaný. Z výše popsaných výsledků můžeme předpokládat, že úloha neočekávaného přesunu je pro děti jednodušší, než úloha neočekávaného obsahu.

4.1 Verifikace hypotéz

Jak již bylo uvedeno, provedením testu normality dat, jsme došli k závěru použít neparametrické testy. U každé hypotézy je pro lepší názornost uvedena tabulka průměrného „skóru Tom“ a směrodatné odchylky.

2. Existují rozdíly mezi tříletými, čtyřletými a pětiletými dětmi ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli dle věku dětí.

Tabulka 9: Průměrný „skór ToM“ dle věku

Věk	Průměr	Směrodatná odchylka
3 roky	0,974 *	1,174
4 roky	1,944	1,170
5 let	2,290	1,189

Abychom zjistili rozdíly mezi jednotlivými skupinami dětí podle věku, otestujeme zvlášť skupinu tříletých a čtyřletých, čtyřletých a pětiletých a tříletých a pětiletých. Na základě statistické analýzy jsme našli podporu pro naši alternativní hypotézu, kdy byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinou tříletých a čtyřletých dětí $p=0,00$ ($p<0,05$), stejně

tak tříletých a pětiletých dětí ($p=0,00$, $p<0,05$). Pouze u skupiny čtyřletých a pětiletých dětí není prokázán statisticky významný rozdíl ($p=0,1$, $p>0,05$).

Konstatujeme tedy, že tříleté děti uplatňují teorii mysli významně hůře, než děti čtyřleté a pětileté. Námí stanovenou alternativní hypotézu se nám podařilo podržet v platnosti.

Na základě zjištěného rozdílu schopnosti uplatňovat teorii mysli dle věku dítěte, budeme následující hypotézy testovat jednotlivě pro všechny tři věkové skupiny.

3. Existují rozdíly mezi skupinou dívek a skupinou chlapců ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H2: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli dle pohlaví dětí.

Tabulka 10: Průměrný „skór ToM“ dle pohlaví

Věk	Průměr		Směrodatná odchylka	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
3 roky	0,810	1,176	1,167	1,185
4 roky	2,000	1,867	1,183	1,187
5 let	2,474	2,250	0,964	0,964

Na základě testování přijímáme nulovou hypotézu, ani u jedné z věkových skupin nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledných skórech u dívek a chlapců (tříletí $p=0,338$, čtyřletí $p=0,708$, pětiletí $p=0,940$). Signifikance byly větší než 0,05, ponecháváme nulovou hypotézu o neexistenci rozdílů ve schopnosti uplatňovat teorii mysli dle pohlaví dětí.

4. Existují rozdíly mezi skupinou dětí mající sourozence a skupinou jedináčků ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H3: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli mezi dětmi mající sourozence a dětmi, které sourozence nemají.

Tabulka 11: Průměrný „skór ToM“ u dětí mající sourozence a jedináčků

Věk	Průměr		Směrodatná odchylka	
	Děti se sourozenci	Jedináčci	Děti se sourozenci	Jedináčci
3 roky	1,130	0,733	1,217	1,100
4 roky	2,091	1,714	1,231	1,069
5 let	2,348	2,125	1,152	1,356

Námi stanovená nulová hypotéza se potvrzuje, nepodařilo se nám nalézt statisticky významný rozdíl mezi dětmi mající sourozence a dětmi, které sourozence nemají ani u jedné věkové skupiny (tříletí $p=0,353$, čtyřletí $p=0,235$, pětiletí $p=0,572$).

5. Souvisí schopnost uplatňovat teorii mysli s počtem sourozenců v rodině?

H4: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v souvislosti s počtem sourozenců v rodině.

Tabulka 12: Průměrný „skór ToM“ dle počtu sourozenců (3 roky, 4 roky)

Věk	Průměr			Směrodatná odchylka		
	1	2	3	1	2	3
3 roky	0,929	1,286	2,000	1,207	1,380	0,000
4 roky	1,933	2,400	2,500	1,280	1,342	0,707

Tabulka 13: Průměrný „skór ToM“ dle počtu sourozenců (5 let)

Věk	Průměr		Směrodatná odchylka	
	1	2	1	2
5 let	2,313	2,429	1,250	0,976

V tabulce je zřetelný nárůst skóru s narůstajícím počtem sourozenců, ovšem neprokázal se statisticky významný rozdíl (tříletí $p=0,430$, čtyřletí $p=0,476$), signifikance jsou vyšší než 0,05. Vzhledem k nastalé situaci, kdy se v našem výběrovém vzorku nevyskytovaly pětileté děti se třemi sourozenci, testovali jsme varianty s jedním a dvěma sourozenci prostřednictvím Mann Whitneyho U-testu. Ani v tomto případě se nepotvrdil významný rozdíl, $p=0,836$.

Přijímáme tedy nulovou hypotézu o neexistenci rozdílů ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v souvislosti s počtem sourozenců.

6. Souvisí schopnost uplatňovat teorii mysli s pořadím narození dítěte do rodiny?

H5: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v souvislosti s pořadím narození dítěte do rodiny.

Tabulka 14: Průměrný „skór ToM“ dle pořadí narození dítěte (4 roky, 5 let)

Věk	Průměr			Směrodatná odchylka		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.
4 roky	2,333	2,000	2,400	0,577	1,342	1,342
5 let	2,125	2,429	3,000	1,246	1,158	0,000

Tabulka 15: Průměrný „skór ToM“ dle pořadí narození dítěte (3 roky)

Věk	Průměr		Směrodatná odchylka	
	2.	3.	2.	3.
3 roky	0,867	1,571	1,187	1,272

Opět jsme zvolili variantu testování prostřednictvím Mann-Whitneyho U-testu v případě tříletých dětí, kdy se v našem výzkumném souboru vyskytovali pouze tříletí prvorození se sourozencem mladším jednoho roku a byli tudíž zařazeni do kategorie jedináčků. V případě čtyřletých a pětiletých dětí jsme po testování prostřednictvím Kruskal-Walisovy Anovy došli k závěru, že se nepotvrdil statisticky významný rozdíl (tříletí $p=0,331$, čtyřletí $p=0,581$, pětiletí $p=0,578$), signifikance jsou větší než 0,05, přijímáme tedy nulovou hypotézu o neexistenci rozdílů ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v souvislosti s pořadím narození do rodiny.

7. Existuje rozdíl mezi skupinou dětí z úplné rodiny a skupinou dětí z neúplné rodiny ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

H6: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli mezi dětmi z úplné rodiny a dětmi z neúplné rodiny.

Tabulka 16: Průměrný „skór ToM“ dle úplnosti či neúplnosti rodiny

Věk	Průměr		Směrodatná odchylka	
	Úplná rodina	Neúplná rodina	Úplná rodina	Neúplná rodina
3 roky	1,074	0,727	1,207	1,104
4 roky	2,148	1,333 *	1,134	1,118
5 let	2,174	2,625	1,230	1,134

Je patrné z uvedené tabulky, že děti pocházející z neúplné rodiny, dosahují horší výsledky v testových úlohách, než děti pocházející z rodiny úplné, ovšem statisticky významný rozdíl se prokázal pouze u skupiny čtyřletých dětí pocházejících z neúplné rodiny, kdy $p=0,04$, $p<0,05$. U tříletých $p=0,400$ a pětiletých $p=0,309$ se statisticky významný rozdíl neprojevil. Musíme tedy zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu pro skupinu čtyřletých dětí, kdy existují rozdíly mezi dětmi pocházejícími z úplné rodiny a dětmi pocházejícími z rodiny neúplné.

4.2 Shrnutí výsledků výzkumu

V úvodu praktické části jsme stanovili jako hlavní cíl zjistit souvislost mezi vývojem teorie mysli u předškolních dětí a přítomností sourozence v rodině. Z hlavního cíle byly odvozeny cíle dílčí, na jejichž základě jsme stanovili výzkumné otázky. Prostřednictvím statistického šetření vplynuly následující odpovědi.

1. Jaká je míra schopnosti uplatňovat teorii mysli u dětí předškolního věku?

Jako indikátor schopnosti uplatňovat teorii mysli nám posloužil výsledný „skór ToM“, jenž je součtem skóru ze dvou testových úloh na falešné přesvědčení „skóru No“ a „skóru Np“ dosahující hodnot nejvýše 3. Děti, které získaly výsledný skór 3, považujeme za ty, co plně uplatňují schopnost teorie mysli. Z našeho výzkumného souboru tuto hodnotu dosáhlo celkem 42% dětí, z toho 16% tříletých dětí, 44% čtyřletých a 71% pětiletých dětí. Více jak polovina tříletých dětí (53%) zatím neovládá schopnost uplatňovat teorii mysli vůbec. V úloze neočekávaného přesunu nadpoloviční většina (58%) zvládla řešení bez chyby. Z výsledku, které děti dosáhly v úloze neočekávaného obsahu, kdy správně odpovědělo 42% z nich, usuzujeme, že tato úloha je pro děti náročnější. Porovnáme-li výsledky našich testovaných dětí s výsledky dosaženými v jiných výzkumech provedených v Evropě, dosahují české děti podprůměrný výsledek (Wimmer, Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Perner, Ruffman, Leekam, 1994). Porovnáme-li výsledky s výzkumy v českém prostředí, kdy ale můžeme vycházet pouze z nepublikovaných prací (Hončíková, Rydlová), výsledky dětí jsou srovnatelné. Jedna výjimka, tedy publikovaná práce Lacinové et al. (2014) se zaměřuje na děti šestileté, což se našeho výzkumu netýká.

2. Existují rozdíly mezi tříletými, čtyřletými a pětiletými dětmi ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

K zodpovězení na druhou výzkumnou otázku jsme pomocí statistického testování použili metodu Mann-Whitneyova U testu, kdy jsme porovnávali jednotlivě věkové skupiny tříletých a čtyřletých, čtyřletých a pětiletých a tříletých s pětiletými dětmi a jejich dosažený „skór ToM“. Došli jsme k závěru, že existuje rozdíl mezi schopností uplatňovat teorii mysli zejména u tříletých dětí, které mají významně horší výsledky, než děti pětileté a čtyřleté. Potvrdila se také narůstající tendence výsledného skóru spolu s narůstajícím věkem. Vplynutím této skutečnosti jsme usoudili, že budeme následující proměnné testovat pro každou věkovou kategorii zvlášť, aby nedošlo ke zkreslení výsledků.

3. Existují rozdíly mezi skupinou dívek a skupinou chlapců ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

Ani u jedné z věkových skupin nedošlo k prokázání statisticky významných rozdílů u dívek a chlapců ve schopnosti uplatňovat teorii mysli. V průměrných výsledcích vidíme nepatrné rozdíly, kdy tříletí chlapci dosahují lepší výsledky, u starších skupin to byly dívky, kdo dosáhl vyššího skóru. Ovšem nejsou to rozdíly významné, potvrzujeme tedy jejich neexistenci uvedenou v nulové hypotéze.

4. Existují rozdíly mezi skupinou dětí mající sourozence a skupinou jedináčků ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

Cílem naší práce je si odpovědět, zda existuje souvislost mezi vývojem teorie mysli a přítomností sourozence v rodině. Musíme konstatovat, že naše zkoumání dospělo k tomu, že neexistují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli mezi skupinou dětí mající sourozence a mezi jedináčky. V průměrných hodnotách se skupiny dětí liší ve prospěch těch, jež sourozence mají, ovšem jsou to rozdíly nepodstatné z hlediska statistického zkoumání. Toto stanovisko je platné pouze pro náš výzkumný vzorek a tak ho budeme i prezentovat. Vzhledem k malému počtu respondentů nelze vyvozovat obecně platné závěry.

5. Souvisí schopnost uplatňovat teorii mysli s počtem sourozenců v rodině?

V našem zkoumání se počet sourozenců v rodině neprojevil jako statisticky významný faktor při vývoji teorie mysli. Z průměrných výsledků je patrné, že s narůstajícím počtem sourozenců u tříletých dětí poskočil výsledný skór o celý bod. Záměrem bylo získat respondenty tak, aby zahrnovaly všechny varianty proměnných. Ovšem z důvodu menšího zastoupení

vícečetných rodin v našem okolí, myšleno se čtyřmi dětmi, se nám nepodařilo ve výzkumném souboru najít zastoupení pětiletých dětí se třemi sourozenci. Rozhodli jsme se tedy otestovat pětileté děti s jedním a dvěma sourozenci. Nic to ovšem nemění na faktu, že jsme přijali nulovou hypotézu o neexistenci souvislosti počtu sourozenců se schopností uplatňovat teorii mysli.

6. Souvisí schopnost uplatňovat teorii mysli s pořadím narození dítěte do rodiny?

Nebyla potvrzena souvislost s pořadím narození dítěte do rodiny a jeho výsledným skóre. U testování páté hypotézy došlo ke komplikaci ve smyslu nepřítomnosti tříletých prvorozených respondentů. Jak jsme již uvedli, považujeme za sourozence, jež by mohli ovlivnit vývoj teorie mysli děti ve věku 1 -12 let. Ale vzhledem k tomu, že naši tříletí prvorození měli sourozence mladšího jednoho roku, byli zařazeni do kategorie jedináčků. Byli tedy testováni tříleté děti narozené jako druhé a třetí v pořadí.

7. Existuje rozdíl mezi skupinou dětí z úplné rodiny a skupinou dětí z neúplné rodiny ve schopnosti uplatňovat teorii mysli?

Poslední výzkumná otázka byla zařazena ze subjektivního pocitu výzkumníka, kdy se v profesním životě setkává velmi často s dětmi z rozvádějících se rodin, že by tato událost v životě dítěte mohla hrát roli při vývoji teorie mysli. Po testování šesté hypotézy jsme došli k závěru, že děti ve věku čtyř let pocházející z neúplné rodiny dosahují významně horších výsledků než čtyřleté děti pocházející z rodiny úplné. V ostatních věkových kategoriích se statisticky významný rozdíl nepotvrdil.

4.3 Diskuze

Při zjišťování míry schopnosti teorie mysli se projevily rozdíly ve výsledcích v jednotlivých testových úlohách. Pro tříleté a čtyřleté děti byla mnohem obtížnější testová úloha týkající se neočekávaného obsahu zvaná *smarties task*. Dovolíme si usuzovat, že pro menší děti je těžké porozumět testovací otázce z toho důvodu, že předmětem otázky je jiné dítě, potažmo kamarád, který není zrovna přítomen. V jeho rozhodování může hrát roli jednak to, že si má někoho imaginárního představit a také to, že je to jeho kamarád, kterého zná. Zná jeho povahu, schopnosti a obvyklé jednání. Zeptáme-li se na konkrétního kamaráda, co si bude myslet, může se stát, že jeho odpověď bude zkreslena právě jeho smýšlením o něm. Další variantou, která by mohla hrát roli v rozhodování, je zklamání, když zjistí, že v krabičce lentilky nejsou nebo fakt, že jsme testování právě touto úlohou zahájili a děti nevěděli, co mohou

očekávat a byly roztržité. V případě druhé úlohy zvané *change of location task*, kdy děti vykazovaly lepší výsledky, se domníváme, že hrála roli atraktivita, kdy byla dítěti přehrána scénka s maňásky oblíbených pohádkových postaviček Krtečka a jeho kamarádky Myšky a mimo to, jim byla slíbena odměna ve formě skákací kuličky, tedy hopíka. Dalším faktorem, který mohl výsledky ovlivnit, byla skutečnost, že některé děti účastny testování znaly výzkumníka osobně. Nepodléhaly tolik nervozitě na rozdíl od dětí, které se s výzkumníkem setkaly poprvé.

Slabší výsledky našich testovaných českých dětí mohou být důsledkem více skutečností. Varianta, že by se české děti vyvíjely pomaleji, než jejich vrstevníci ze západních zemí se nám nepravděpodobná, ale mohly hrát roli činitele typu inteligence dítěte, verbální schopnosti, rodinné podmínky či adaptace na mateřskou školku. V souvislosti s přítomností sourozence jsme nepředpokládali významný rozdíl ve výsledném skóru teorie mysli na základě nejednotných výsledků v předchozích výzkumech. Tento předpoklad se potvrdil, nenalezli jsme významnou souvislost mezi schopností uplatňovat teorii mysli v souvislosti s tím, že má dítě jednoho či více sourozenců. Domníváme se, že dítě může nadprůměrně rychle zrát v rodině, kde je jedináčkem a veškerá pozornost je mu věnována, tak v rodině s více sourozenci, kde se děti vzájemně ovlivňují a mladší děti rychleji dospívají ve snaze dohnat starší sourozence. Naopak starší sourozenec, jakožto ochránce a učitel mladšího, je obohacen zkušenostmi týkající se sociální interakce a porozumění druhému. U proměnné neúplné rodiny versus rodiny úplné jsme také neočekávali velké rozdíly. Zajímalo nás, zda tato skutečnost může ovlivnit vývoj teorie mysli. K našemu překvapení se potvrdila souvislost výsledného skóru teorie mysli u dětí pocházejících z neúplné rodiny ve věku čtyř let, kdy tyto děti prokazovaly výrazně horší výsledky než čtyřleté děti pocházející z rodiny úplné. Nedokážeme sami posoudit, zda fakt neúplné rodiny působí na děti pouze negativními důsledky. Může se jednat o případy, kdy se naopak rodiče snaží dětem více věnovat a vynahradiť jim čas, který s nimi nemohou trávit. Ale vzhledem k tomu, že jsme více do hloubky toto téma nezkoumali, necháme na každém jednotlivci, ať se zamyslí, jaký vliv na dítě má, nežijí-li rodiče ve společné domácnosti s dítětem či dětmi.

Při zamýšlení se nad výsledky našeho zkoumání zmíníme také nestandardní metodu testování, jejímž pozitivem pro nás byla možnost upravit si ji přesně pro účely našeho zkoumání. Uvádíme přesnou administraci prováděných testových úloh, lze se k nim tedy vrátit a případně navázat výzkumem jiným či s větším počtem respondentů.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje fenoménu teorie mysli v souvislosti s předškolním věkem jakožto vývojovým obdobím, kdy se teorie mysli začíná projevovat. Sociální poznání je jádrem dětské schopnosti porozumět ostatním lidem a vidět věci z jejich úhlu pohledu. Teorie mysli se vztahuje k našemu chápání lidí jako duševních bytostí s duševními stavy čili mentálními stavy přání, myšlenek, motivů a pocitů. Používáme teorii mysli k vysvětlení našeho chování k ostatním tím, že jim říkáme, co si myslíme a co chceme a vysvětlujeme si tak chování druhých, zvažujeme jejich myšlenky a přání.

Již dvouleté děti prokazují povědomí o rozdílu mezi myšlenkami ve vědomí a reálným stavem, kdy ve hře předstírají, že krabice je auto. Již tak malé děti jsou schopny chápat, že druhí lidé budou šťastní, když dostanou, co chtějí a naopak, pokud tomu tak není.

V teoretické části jsme prostřednictvím charakteristiky psychického vývoje představili specifický pohled předškoláka na svět. Objasnili jsme schopnost teorie mysli a její výrazný vývojový pokrok právě v předškolním období. Naše práce si kladla za cíl popsat zjištěnou míru schopnosti u předškolních dětí a zjistit, zda tuto skutečnost mohly ovlivnit rodinné faktory, zejména přítomnost sourozence v rodině. Na základě prostudování teoretických východisek a nejvýznamnějších výzkumů jsme stanovili výzkumné otázky, na které jsme hledali pomocí našeho empirického zkoumání odpovědi. Prostřednictvím testových úloh týkajících se falešného přesvědčení jsme získali proměnnou skóre Tom, jež vypovídala o míře schopnosti uplatňovat teorii mysli. Tu jsme posléze statistickými metodami porovnávali s proměnnými věk, pohlaví, přítomnost sourozence, počet sourozenců, pořadí narození do rodiny a skutečnost, zda dítě pochází z úplné rodiny či neúplné rodiny. V našem výzkumu se potvrdila souvislost schopnosti teorie mysli s věkem dětí, ovšem nepodařilo se nám u našeho výzkumného souboru prokázat vliv sourozenců na její vývoj. Řadíme se tedy ke skupině výzkumníků, jež nepotvrzují významný vliv sourozenců na vývoj teorie mysli, ovšem naše stanovisko platí pouze pro náš výzkumný soubor.

Dále jsme došli k závěru, že schopnost uplatňovat teorii mysli první úrovně se u českých dětí pravděpodobně vyvíjí později, než u jejich vrstevníků z anglicky mluvících zemí, ovšem trajektorie vývoje teorie mysli je shodná. Metodologie výzkumu vycházela z metod uváděných v zahraničních studiích a zahrnovala dvě testové úlohy falešného přesvědčení, z níž jedna byla pro děti překvapivě náročnější. Dle našeho názoru by bylo vhodné v případném následném výzkumu zkoumat jednotlivé schopnosti spadající pod teorii mysli s využitím

různých metod, zohlednit úroveň verbálních schopností, inteligenci dítěte a specifčnost podmínek české společnosti jako důležitý faktor sociokulturního vlivu na vývoj teorie mysli. K dnešnímu dni, většina studií zahrnuje střední třídu a západní anglicky mluvící děti. Je zapotřebí dalších výzkumů s dětmi z různých prostředí a kultur zkoumající podobnosti a rozdíly ve vývoji teorie mysli.

Dosavadní výzkumy ukazují, že vývoj teorie mysli má důsledek ve školní a sociální úspěšnosti dětí. Děti s rozvinutější teorií mysli jsou lepšími komunikátory a lépe řeší konflikty se svými přáteli, jejich učitelé je hodnotí jako sociálně kompetentní, jsou šťastnější ve škole a populárnější mezi vrstevníky.

Znalosti o vývoji teorie mysli nám mohou pomoci stanovit vývojovou úroveň dítěte v oblasti kognitivní i sociální zralosti pomocí testů, jež považujeme za hravé a pro děti atraktivní. Využití testů falešného přesvědčení mohou sloužit také k rozvoji teorie mysli a s tím související sociální kompetence tolik potřebné v každodenní sociální interakci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLEN, K. Eileen a Lyn. R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Přeložila Petra Vlčková. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.
2. ARRANZ, E., ARTAMENDI, J., OLABARRIETA, F., MARTIN, J. *Family Context and Theory of Mind Development* [online]. Early Child Development and Care, 2002, Vol. 172(1), pp. 9–22. Taylor & Francis. [cit. 2016-02-23]. ISSN 0300-4430. Dostupné z: doi: 10.1080=03004430290000708 nebo <http://haezi.org/uploads/files/ultimaspublicaciones/Familycontextandtheoryofmind..pdf>
3. ASTINGTON, J., GOPNIK, A. *Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction* [online]. Child Development, 1988, Vol. 59, No. 1, pp. 26-37. [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: doi: 10.2307/1130386 nebo <http://www.jstor.org/stable/1130386>.
4. ASTINGTON, J., BAIRD, J.A. *Why Language Matters for Theory of Mind* [online]. Oxford University Press, 2005. [cit. 2016-2-23]. ISBN 978-0195159912. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?isbn=0195347846>.
5. ASTINGTON, J. W., EDWARD.M. J. *The Development of Theory of Mind in Early Childhood* [online]. Institute of Child Study, University of Toronto, 2010.[cit. 2016-02-12] Dostupné z: <http://www.child-encyclopedia.com/social-cognition/according-experts/development-theory-mind-early-childhood>.
6. BÄCKER-BRAUN, Katharina. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Přeložila Dagmar Brejlová. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4798-9.
7. BARON-COHEN, S., LESLIE, A., FRITH, U. *Does the autistic child have a "theory of mind"?* [online] Cognition, 21 (1985) 37–46. MRC Cognitive Development Unit, London. [cit.. 2016-02-13] © Elsevier Sequoia. Dostupné: http://autism-truths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf
8. BARTSCH, K., WELLMAN, H. M. *Children talk about the mind* [online]. New York: Oxford University Press. [cit. 2016-02-10] © 1996 Wiley. Dostupné z: doi: 10.1002/1520-6807(199601)33:1<87::AID-PITS2310330105>3.0.CO;2-C

9. CARLSON, S. *Executive function* [online]. University of Minnesota Institute of Child Development. [cit. 2016-02-23]. © 2016. Regents of the University of Minnesota. Dostupné z: <http://www.cehd.umn.edu/icd/research/carlson/projects.html>.
10. CASSIDY, K. W., FINEBERG, S. D., BROWN, K., PERKINS, A. *Theory of Mind may be contagious, but you don't catch it from your twin* [online]. Child development 76(1), 97-106.[cit. 2016-02-11]. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00832.x.
11. CUTTING, A. L., DUNN, J. *Theory of mind, Emotion understanding, language, and Family Backround* [online]. Society for Research in Child development, 1999. [cit. 2016-02-11] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1132246>.
12. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. vydání. Brno: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.
13. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
14. ČÁP Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
15. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
16. DOHERTY, Martin. *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings* [online]. New York: Psychology Press, 2009. [cit. 2016-02-15] Dostupné z: <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/2-2-book-review-7.pdf>.
17. FARHADIAN, Mokhtar. *Theory of Mind and Siblings among Preschool Children* [online]. Asian Social Science, Vol. 7, No. 3; March 2011. [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/6832/7006>.
18. FLAVELL, John H. *Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect* [online]. Department of Psychology, Stanford University, July 2004, Vol. 50, No. 3, pp. 274–290.[cit. 2016-03-10] Dostupné z: http://www.ida.liu.se/~729A15/mtrl/Flavell_ToM.pdf.
19. GARON, N., BRYSON, E., SMITH, M. *Executive function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework* [online]. Psychological Bulletin, © 2008 by the American Psychological Association 2008, [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31.

20. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Přeložila Markéta Bílková. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
21. HALE, C., M., TAGER-FLUSBERG, H. *The Influence of Language on Theory of Mind: A Training Study* [online]. Dev Sci. Author manuscript; available in PMC 2006. [cit. 2016-3-10]. Dostupné z: doi: 10.1111/1467-7687.00289 nebo <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1350918/>
22. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
23. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
24. HONČÍKOVÁ, Dana. *Teorie mysli u dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Vedoucí Lenka Šulová. UK Praha, 2008. Filozofická fakulta-Katedra psychologie.
25. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
26. JENKINS, J. M., ASTINGTON, J. W. *Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children* [online]. Developmental Psychology, 32(1),70-78,1996.[cit. 2016-02-10]. Dostupné z: doi:10.1037/0012-1649.32.1.70.
27. KOBAYASHI, CH. F. et al. *Cultural effects on the neural basis of theory of mind* [online]. Progress in Brain Research, Vol. 178. Elsevier, 2009. [cit. 2016-02-13] Dostupné z: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic840328.files/Frank%20_%20Temple_2010.pdf.
28. KOUKOLÍK, František. *Já. O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0736-0.
29. KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9.
30. KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 3. vydání. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-314-3.
31. KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o rodičích a dětech*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1496-0.
32. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

33. LEGERSTEE, Maria. *Infants' Sense of People: Precursors to a Theory of Mind* [online]. Cambridge University Press, 2005. [cit. 2016-02-03] Dostupné z: [ww.langtoninfo.com/web_content/9780521521697_frontmatter.pdf](http://www.langtoninfo.com/web_content/9780521521697_frontmatter.pdf).
34. LEMAN, K., *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 987-80-7367-507-3.
35. LOHMANN, H., TOMASELLO, M. *The Role of Language in the Development of False Belief Understanding: A Training Study* [online]. Child Development, 2003 [cit.2016-02-23].Dostupnéz:<http://pavlov.psyc.vuw.ac.nz/courses/Psyc%20415/PSYC415%20Readings%202009/Lohmann.pdf>.
36. MARKEL, C., MAJOR, A., PELLETIER, J. *Relations among children's theory of mind, family factors, language development* [online]. International Journal of Research Studies in Psychology, 2012. [cit. 2016-02-21] Dostupné z: doi: 10.5861/ijrsp.2012.157.
37. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
38. MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1056-6.
39. MEINS, E. et al. *Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding* [online]. Child Development, November/December 2002, Volume 73, Number 6, Pages 1715–1726. [cit. 2016-02-23] Dostupné z: doi: 10.1111/1467-8624.00501.
40. MILLER, Scott. A. *Parenting and Theory of Mind* [online]. Oxford University Press, 21.3.2016.[cit.2016-02-15]Dostupnéz: <https://books.google.cz/books?isbn=0190232684>.
41. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
42. McALISTER, A., PETERSON, C. *A longitudinal study of child siblings and theory of mind development* [online]. Cognitive Development 22 (2007) 258–270. © 2006 Elsevier. [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: doi:10.1016/j.cogdev.2006.10.009.
43. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 850-200-0763-6.
44. NAKONEČNÝ, M., HOSKOVEC, J., SEDLÁKOVÁ, M. *Psychologie XX. století*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0300-4.

45. NOLEN-HOEKSEMA, S., FREDRICKSON, B L., LOFTUS, G. R., WAGENAAR, W. A. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Přeložila Hana Antonínová. 3. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
46. NOVÁK, Tomáš. *Sourozenecké vztahy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2057-3.
47. PERNER, J., LANG, B. *Development of theory of mind and executive control* [online]. Department of Psychology, University of Salzburg, 1999.[cit. 2016-03-21] Dostupné z: doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01362-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01362-5).
48. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva Vyskočilová. 2. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-146-0.
49. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1086-6.
50. PREISS, Marek a Hana KUČEROVÁ. *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-2471-460-8.
51. PREKOPOVÁ, Jiřina. *Prvorozené dítě: O sourozenecké pozici*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-516-5.
52. PRŮCHA Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
53. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. I-IV*. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-429-74.
54. RUFFMAN, Ted et al. *What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation* [online]. British Journal of Developmental Psychology, 2006, The British Psychological Society.[cit. 2016-02-23]. Dostupné z: doi:10.1348/026151005X82848.
55. RUFFMAN, Ted et al. *How language relates to belief, desire, and emotion understanding* [online]. Cognitive Development 18 (2003) 139–158.[cit. 2016-03-10] Dostupné z: doi:10.1016/S0885-2014(03)00002-9.
56. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
57. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 6. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
58. SABBAGH, M. et al. *The Development of Executive Functioning and Theory of Mind: A Comparison of Chinese and U.S. Preschoolers* [online]. Psychol Sci. 2006

- Jan; 17(1): 74–81. [cit. 2016-02-15]. Dostupné z: doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01667.x nebo <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2567057/>.
59. SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0375-0.
60. SHAPIRO, E. Lawrence. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Přeložila Hana Kašparovská. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
61. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 3. vydání. Praha: Barrister&Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.
62. SULLIVAN, K., ZAITCHIK, D., TAGER-FLUSBERG, H. *Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs* [online]. *Developmental Psychology* 1994. [cit. 2016-03-02] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.395>.
63. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
64. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
65. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
66. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
67. VÁGNEROVÁ, Marie a Ludmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1991, 115 s. ISBN 80-7066-384-7.
68. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
69. VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Přeložil Jan Průcha. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
70. VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
71. WELLMAN, H. M., WOOLLEY, J. D. *From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology* [online]. National Institute of Child Health and Human Development, 1989. [cit. 2016-02-10] Dostupné z: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/28537/0000335.pdf?sequence=1>.

72. WELLMAN, H. M., GOPNIK, A. *Why the Child's Theory of Mind Really - Is a Theory* [online]. *Mind b Language* Vol. 7 Numbers I and 2 Spring/Summer 1992. [cit. 2016-02-12] Basil Blackwell. ISSN 0268-1064. Dostupné z: <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.6876&rep=rep1&type=pdf>.
73. WELLMAN, H. M., CROSS, D., WATSON, J. *Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief* [online]. 2001, Society for Research in Child Development. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.academicroom.com/article/meta-analysis-theory-mind-development-truth-about-false-belief>.
74. WELLMAN, H. M., LIU, D. et al. *Scaling of Theory-of-Mind Understandings in Chinese Children* [online]. 2006, Association for Psychological Science. [cit. 2016-03-10] Dostupné z: <http://pages.ucsd.edu/~davidliu/papers/WellmanFang2006.pdf>.
75. WIMMER, H., PERNER, J. *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception* [online]. *Cognition*, 1983. Elsevier Sequoia. [cit. 2016-02-02] Dostupné z: <http://www.nips.ac.jp/fmritms/conference/references/Mano/Wimmer1983HCognition.pdf>.
76. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
77. ZELAZO, P. D. *Executive function* [online]. © 2004-2016 About Kids Health. [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: <http://www.aboutkidshealth.ca/En/News/Series/Executive-Function/Pages/Executive-Function-Part-Two-The-development-of-executive-function-i>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

cit.	citováno
et al.	a kolektiv
H	hypotéza
s.	stránka
Skór No	Skór v úloze neočekávaného obsahu
Skór Np	Skór v úloze neočekávaného přesunu
Skór ToM	Skór teorie mysli

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozložení podle věku

Graf 2: Rozložení podle pohlaví

Graf 3: Rozložení podle přítomnosti sourozence v rodině

Graf 5: Skór „ToM“ dle věku

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Popis zkoumaného vzorku vzhledem k věku (uveden v měsících)

Tabulka 2: Popis zkoumaného vzorku podle sourozeneckého kontextu

Tabulka 3: Frekvenční tabulka „skóru No“ dle věkové kategorie

Tabulka 4: Frekvenční tabulka „skóru Np“ dle věkové kategorie

Tabulka 5: Frekvenční tabulka „skóru ToM“ dle věkové kategorie

Tabulka 9: Průměrný „skór ToM“ dle věku

Tabulka 10: Průměrný „skór ToM“ dle pohlaví

Tabulka 11: Průměrný „skór ToM“ u dětí mající sourozence a jedináčků

Tabulka 12: Průměrný „skór ToM“ dle počtu sourozenců (3 roky, 4 roky)

Tabulka 13: Průměrný „skór ToM“ dle počtu sourozenců (5 let)

Tabulka 14: Průměrný „skór ToM“ dle pořadí narození dítěte (4 roky, 5 let)

Tabulka 15: Průměrný „skór ToM“ dle pořadí narození dítěte (3 roky)

Tabulka 16: Průměrný „skór ToM“ dle úplnosti či neúplnosti rodiny

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Frekvenční tabulky

Příloha P II: Pomůcky k testovým úlohám

PŘÍLOHA P I: FREKVENČNÍ TABULKY

Tabulka 3: Frekvenční tabulka „skóru No“ dle věkové kategorie

Skór No	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	3 roky	4 roky	5 let	3 roky	4 roky	5 let
2	6	16	22	15,8	44,4	71,0
1	12	13	4	31,6	36,1	12,9
0	20	7	5	52,6	19,4	16,1
Celkem	38	36	31	100	100	100

Tabulka 4: Frekvenční tabulka „skóru Np“ dle věkové kategorie

Skór Np	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	3 roky	4 roky	5 let	3 roky	4 roky	5 let
1	13	25	23	34,2	69,4	74,2
0	25	11	8	65,8	30,6	25,8
Celkem	38	36	31	100	100	100

Tabulka 5: Frekvenční tabulka „skóru ToM“ dle věkové kategorie

Skór Tom	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	3 roky	4 roky	5 let	3 roky	4 roky	5 let
3	6	16	22	15,8	44,4	71,0
2	7	9	1	18,4	25,0	3,2
1	5	4	3	13,2	11,1	9,7
0	20	7	5	52,6	19,4	16,1
Celkem	38	36	31	100,0	100,0	100,0

Příloha P II: POMŮCKY K TESTOVÝM ÚLOHÁM



Zdroj.: Moravská ústředna Brno, družstvo umělecké výroby | Bohunická 576/52, Brno, 619 00, CZECH REPUBLIC

