

Teorie mysli u dětí předškolního věku v tradičním a alternativním vzdělávání

Bc. Nataša Stavjaňová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nataša Stavjaňová**

Osobní číslo: **H160342**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Teorie mysli u dětí předškolního věku v tradičním a alternativním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti dětí předškolního věku, problematiky teorie mysli a faktorů, které ji ovlivňují.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace výzkumu prostřednictvím kvantitativního výzkumu pomocí hodnotících a odborných 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:

ČERNÝ, V., GROFOVÁ, K. Děti a emoce. Praha: Edika, 2017. s. 160. ISBN 978-80-266-1125-7.

GUEGUENOVA, C. Cesta ke štatnému dětství. Empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte. Praha: Rybka Publishers, 2014. s. 280. ISBN 978-80-87950-03-6.

KLUSÁK, M. Morální vývoj školáků a předškoláků. Praha: Karolinum, 2014. 262 s. ISBN 978-80-246-2325-2.

PIAGET, J. Psychologie inteligence. Praha: Portál, 1999. 166 s. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

BENSON, J. B. Advances in Child Development and Behavior. San Diego: Academic Press in an imprint of Elsevier, 2015. 334 s. ISBN 978-0-12-802178-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

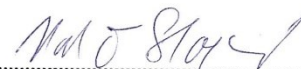
Beru na vědomí, že

- 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 16.3.2018



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 nevytělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 výpisy, 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, ušije-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 nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, 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 výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlížející k výši výdělků 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 dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie, především jeho kognitivního vývoje spolu s procesem socializace.

Druhá kapitola objasňuje termín teorie mysli, zabývá se vývojem teorie mysli u dětí předškolního věku a jeho vlivu na učení, okolnostmi, jež působí na schopnost teorie mysli u dětí a způsoby jejich zkoumání.

Třetí kapitola je věnována objasnění termínů tradiční a alternativní vzdělávání, zabývá se systémy a pedagogickými zásadami těchto typů vzdělávání, představuje také jednotlivé typy alternativního vzdělávání.

Cíle praktické části je prostřednictvím testovacích úkolů zjistit úroveň schopností teorie mysli u pěti letých dětí a porovnat, zda existují rozdíly v teorii mysli mezi dětmi, které navštěvují mateřskou školu s tradičním edukačním programem a alternativním edukačním programem. Zjištěná úroveň teorie mysli je dále porovnávána v kognitivních úlohách, emocionálních úlohách a úlohách prvního a druhého řádu zjišťování teorie mysli, v závislosti na jednotlivých typech vzdělávání.

Klíčová slova: teorie mysli, předškolní věk, tradiční a alternativní vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the topic of Theory of mind of children in pre-school age. The theoretical part of the thesis provides characteristics of a pre-school child from the perspective of development psychology, especially its cognitive development accompanied with the process of socializing.

The second chapter explains the term of Theory of mind with a detail on development of the theory of mind of preschool child, its influence on learning ability, circumstances affecting the ability of theory of mind and ways of its research.

The third chapter is dedicated to explanation of the terms of traditional and alternative education. It focuses on the systems and pedagogical principles of these types of education. It provides introduction to individual alternative types of education.

The aim of the practical part is to examine the theory of mind of 5 year old children through a set tests and evaluate if there is a difference between children attending kindergarten with traditional educational program and alternative educational program. The detected level of theory of mind is then further compared in cognitive tasks, emotional tasks and tasks of first and second order in dependence on the individual types of education.

Key words: theory of mind, preschool age, traditional and alternative education

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za vstřícnost a pochopení při vedení mé práce.

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

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| 1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE | 12 |
| 1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ..... | 13 |
| 1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 14 |
| 1.2.1 Vnímání..... | 14 |
| 1.2.2 Paměť a pozornost..... | 16 |
| 1.3 MYŠLENÍ | 17 |
| 1.3.1 Symbolické a názorné myšlení..... | 18 |
| 1.3.2 Egocentrické myšlení | 18 |
| 1.3.3 Další specifické typy myšlení | 19 |
| 1.3.4 Fantazie | 20 |
| 1.4 SÉMOTICKÉ FUNKCE | 20 |
| 1.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU | 21 |
| 2 TEORIE MYSLI | 23 |
| 2.1 POJEM TEORIE MYSLI..... | 23 |
| 2.2 TEORIE MYSLI JEJÍ HISTORICKÉ ZAKOTVENÍ..... | 24 |
| 2.3 VÝVOJ V OBLASTI VÝZKUMU TEORIE MYSLI..... | 25 |
| 2.4 TEORIE TEORIE MYSLI | 27 |
| 2.5 ZPŮSOBY ZKOUMÁNÍ TEORIE MYSLI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 28 |
| 2.6 ÚROVNĚ TEORIE MYSLI | 31 |
| 2.7 NEUROVĚDA A TEORIE MYSLI..... | 32 |
| 2.8 VÝVOJ TEORIE MYSLI V RANÉM DĚTSTVÍ..... | 33 |
| 2.9 TEORIE MYSLI A UČENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 35 |
| 2.10 TEORIE MYSLI U DĚTÍ S AUTISMEM | 36 |
| 3 TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 38 |
| 3.1 ZMĚNY VE ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ..... | 38 |
| 3.2 ZMĚNA LEGISLATIVY V OBLASTI ŠKOLSTVÍ..... | 39 |
| 3.3 VYMEZENÍ POJMU TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 40 |
| 3.4 SYSTÉM TRADIČNÍHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 41 |
| 3.5 POJETÍ A CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 41 |
| 3.6 RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 43 |
| 3.7 SYSTÉM ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 44 |
| 3.8 FUNKCE ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 44 |
| 3.9 PEDAGOGICKÉ ZÁSADY ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 44 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 49 |
| 4 REALIZACE VÝZKUMU..... | 50 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.1 | CÍLE VÝZKUMU | 51 |
| 4.2 | VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY | 51 |
| 4.3 | POJETÍ VÝZKUMU | 53 |
| 4.4 | VÝZKUMNÉ METODY | 53 |
| 4.5 | PROVEDENÍ VÝZKUMU | 56 |
| 4.6 | VÝZKUMNÝ SOUBOR | 57 |
| 4.7 | POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU | 58 |
| 4.8 | ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT | 60 |
| 5 | ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 61 |
| 5.1 | VÝSLEDKY | 61 |
| 5.2 | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 70 |
| 5.3 | OMEZENÍ VÝZKUMU | 73 |
| | ZÁVĚR | 76 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 77 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 85 |
| | SEZNAM TABULEK | 86 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 87 |

ÚVOD

Vývojoví psychologové vytvořili termín "teorie mysli", aby popsali, jak rozumíme našim posunům v mentálním stavu v každodenním životě. Během posledních třiceti let vědci poskytli mnoho údajů, které ukazují, že děti již od raného věku rozvíjejí sofistikovanou a konzistentní "teorii mysli" tím, že jim přisuzují své touhy, přesvědčení, a emoce. Děti staré několik měsíců pozorují své blízké, dvouleté děti mohou formulovat touhy a pocity druhých a potěšit ty, kteří jsou smutní. Tříleté a čtyřleté děti mohou mluvit o myšlenkách abstraktně a zapojit se do lží a triků.

Teorie mysli (*Theory of Mind*) je definována jako schopnost vyvozovat závěry o přesvědčení a touhách jiných lidí, v této schopnosti však existují individuální rozdíly.

Jak víme, co si myslí lidé okolo? Do hlavy jim nevidíme, takže můžeme usuzovat jenom podle toho, jak se tváří. Pokud přemýšlíme hypoteticky, nemáme k dispozici tváře, tak soudíme podle sebe.

Základní emoce nám mozky zpracovávají všem stejně. U složitějších pocitů a myšlenek pak nezbývá než se spolehnout na vlastní zkušenosti. Náš sociální svět je to, jak chápeme chování lidí okolo, což také ovlivňují lidé, které jsme potkali, se kterými jsme mluvili, co jsme četli a zahlédli a především jakým životním stylem sami žijeme.

Podstatou teorie mysli je tedy studium způsobů vytváření úsudků o vlastních duševních stavech a duševních stavech druhých lidí. Těchto úsudků využíváme k chápání a předvídání chování, což je předpokladem pro dobrou orientaci v komplexním sociálním světě.

Dlouhodobé diskuse se týkají toho, zda je tato schopnost jedinečná pouze pro člověka nebo sdílena s jinými druhy, zda to vyžaduje jazyk, a zda, nebo do jaké míry je to vrozená schopnost. Vyřešení těchto otázek vyžaduje také studium dětí, jak se vyvíjí jejich teorie mysli.

Děti nejsou o nic méně fascinovány jinými lidmi než dospělí. Teorie mysli je oblast vývoje na kterou můžeme nahlížet jako na průnik kognitivního a sociálního vývoje jedince.

K progresivnímu rozvoji teorie mysli dosahuje dítě v předškolním věku, vzhledem k tomu se na toto období soustřeďuje mnoho výzkumů.

Diplomová práce se bude zabývat fenoménem teorie mysli u dětí předškolního věku.

První část práce je teoretická a zaměřuje se na vývoj předškolního dítěte z pohledu vývojové psychologie, především jeho kognitivních funkcí.

Bude představen pojem „teorie mysli“, věnovat se budeme vývoji a faktorům, které ovlivňují vývoj teorie mysli. Také vymežíme pojmy tradiční a inovativní vzdělávání a budou představeny jednotlivé programy alternativního vzdělávání.

Praktická část diplomové práce pojednává o průběhu kvantitativního výzkumu, který se zaměřuje na porovnání schopností teorie mysli u pětiletých dětí navštěvující tradiční a inovativní vzdělávání.

Přínos této diplomové práce spatřujeme v zájmu o informovanost rodičů o téma teorie mysli. Prostřednictvím této práce by mělo dojít k rozšíření povědomí o této problematice a o možnostech jejího dalšího rozvoje u dětí předškolního věku.

Svou prací bych chtěla přispět k větší informovanosti rodičů o této schopnosti a její rozvíjení u dětí předškolního věku.

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Vývoj dítěte závisí na interakci mezi zráním organismu a vlivem prostředí. Každé dítě prochází vývojovými stádii ve stejném pořadí. Tyto stádia jsou charakteristická tím, že chování je v určitém stádiu organizováno kolem dominantního tématu, je kvalitativně odlišné v jednom stádiu od chování v časnějším nebo pozdějším stádiu.

Vliv prostředí může vývoj dítěte urychlovat, ale také zpomalovat, avšak posloupnost vývojových stádií je neměnná.

V širokém slova smyslu definuje Langmajer a Krejčířová (1998, s. 84) předškolní věk jako období od narození (někdy i prenatalní období) až do nástupu do základní školní docházky.

V užším slova smyslu je toto období definováno věkovým rozpětím od tří do šesti, sedmi let věku dítěte. Velmi často je také nazýváno „věkem mateřské školy“, ale také věkem otázek „proč“, „věkem her“ či „prvním obdobím vzdoru“.

Také Matějček (2005, s. 138) definuje toto vývojové období od narození do nástupu školní docházky. Ve velmi krátkém novorozeneckém období se dítě učí žít mimo mateřskou dělohu. Novorozenecké období je první seznamování se společenským prostorem.

Ochranné prostředí své rodiny jsou děti všeobecně připraveny opustit od batolecího období, které je přibližně mezi jedním a třemi roky života dítěte. V tomto období jsou také děti schopny se zapojit do širších společenských okruhů, především pokud se jedná o společenství kamarádů-vrstevníků.

Předškolní věk je etapou života, kdy si dítě na základě svých vrozených schopností osvojuje dovednosti a návyky nezbytné pro zahájení školní docházky. Až doposud měla na dítě vliv většinou pouze rodina. Obrat nastává při vstupu do mateřské školy, kde se musí vyrovnávat se zátěží způsobenou zařazením do skupiny vrstevníků, změnou prostředí a také s nároky a povinnostmi, které obnáší zcela odlišný denní režim. Dítěti tak vstupem do mateřské školy začíná proces formálního vzdělávání, který bude na mnoho let každodenní součástí jeho života.

Říčan (2004, s. 119) charakterizuje toto období jako dětský kouzelný věk, uchvacuje ho dravost, zvědavost dítěte utvářet si svůj první názor na svět.

Tato fáze ve vývoji dítěte je považována za jedno z nejprogresivnějších období. Jak uvádí Kolláriková a Pupala (2001, s. 123) vytvářejí se útvary a funkce, jež jsou základem pro konečné struktury jedince.

1.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Dítě v období předškolního věku udělá velký progresivní skok ve vývoji. Nastává velký posun v pohybových, ale mnohem více v rozumových schopnostech (Špaňhelová, 2004, s. 9)

V souvislosti s vývojem tělesné stavby těla dítěte a vývojem centrální mozkové soustavy se mění pohybové funkce. Z hlediska hrubé motoriky tříleté dítě postupuje ve svém vývoji – koordinuje své pohyby, chůze je automatická, lokomoční pohyby jako je běh, skoky, poskoky a pohyb v členitějším terénu se stávají jistější. Dítě si bez větší námahy osvojuje činnosti, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci celého těla, máme na mysli takové pohybové aktivity, které si v dětském věku snadno a přirozeně osvojuje. Jako příklad lze uvést plavání, lyžování, bruslení, jízdu na koloběžce i na kole. (Plevová et Šimíčková-Čížková, 2008, s. 68)

Zvládnutí těchto schopností je pro dítě důležité z pohledu jeho vrstevníků, neboť ovlivňuje postavení dítěte v jejich společnosti a také jsou důležité pro vývoj jeho soběstačnosti. Motorický vývoj v tomto období označuje Vágnerová (Vágnerová 1998, s. 85) jako: *“... stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.”*

Dítě s rozvojem své hrubé i jemné motoriky narůstá v soběstačnosti v oblasti sebeobsluhy, jak v oblékání, tak v hygienické pomoci. Zručnosti nabývá v hrách s konstruktivními hračkami, výtvarnými pomůckami (např. plastelína, modelína, kostky, pískem).

Společně s rozvojem jemné motoriky a rozumovým pochopením světa se u dítěte rozvíjí kresba, která je v tomto období na neurčitěm rozhraní symbolické hry a obrazné představitivosti. (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 61)

Čačka (1996, s. 82) doplňuje, že v životě dětí právě kresba, která je stále v tomto období chápána jako forma hry, plní nezastupitelnou funkci vyjadřování. Uvádí, že kresba má podobný vývoj jako řeč. Má však hlubší sdělení než řeč v tomto věkovém období. Pomocí kresby si plní dítě přání, která jsou pro něj v daný moment neuskutečnitelná. (Říčan, 2004, s. 45)

Napomáhá v diagnostice – jednak jeho vlastních výtvarných dovedností, ale také vypovídá o aktuálním dění v životě dítěte a o jeho psychickém rozpoložení.

Allen, Marotz (2005, s. 116) upozorňují na skutečnost vlivu dětské energie ve spojitosti s neschopností a nevědomostí zapříčiněnou nezrálostí a malými zkušenostmi. Malé dítě nedokáže relevantně odhadnout své síly, s přirozenou touhou si vyzkoušet nové činnosti a aktivity může přinášet pro ně velké nebezpečí, aby neutrpělo jeho sebevědomí a sebedůvě-

ra ve vlastní síly a schopnosti. Je třeba, aby rodiče a pečovatelé dětí dokázali toto nebezpečí odhalit a včas usměrnit a korigovat vše pro blaho dítěte.

Dětská napodobivost je velkou hnací silou veškerého osvojování dovedností a návyků. Pokud však dítě vše napodobuje pasivně (vychovatele, souseda) bez porozumění a hlubší myšlenkové účasti, může to mít i negativní dopad na jeho vývoj.

Také řeč se během předškolního období velmi zdokonaluje. Škodová a Jedlička (2003, s. 90) uvádějí, že je mnoho podmínek, které ovlivňují plynulé zvládnutí vývoje řeči. K těmto podmínkám patří:

- nepoškozená centrální nervová soustava;
- normální intelekt;
- normální sluch;
- vrozená míra nadání pro jazyk;
- adekvátní sociální prostředí (otázka stimulace řeči).

Na základě pokroku v řečových schopnostech se rozšiřuje slovní zásoba, dítě přechází od jednoduchých vět ke složitějším, větným souvětím. Posiluje svou paměť učením říkanek, písniček, naslouchá a učí se jednoduše interpretovat jednoduché příběhy a pohádky. Dokáže rozlišit barvy, zvládá jednoduché předmatematické dovednosti. (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 88-89)

V předškolním věku je dítě formováno mnoha činiteli, které působí v sociálním prostředí, v nichž se děti pohybují a žijí. Celkové chápání světa je ovlivněno jejich emocionální prožívání, vztahy k jiným osobám i dalšími faktory samotné skladby osobnosti dítěte. (Průcha Kořátková, 2013, s. 26).

Podle Piageta a Inhelderové (2007, s. 7) nabývá v předškolním období vliv prostředí stále většího významu, a to jak pro organismus, tak i pro duševní život.

1.2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

1.2.1 Vnímání

Vnímání neboli také percepce je jeden z nejdůležitějších procesů vývoje předškolního dítěte. Zajišťuje mu přímé spojení s každodenním životem, je základním kognitivním (poznávacím) procesem, který dítěti umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samým.

Říčan charakterizuje pojem vnímání jako: „*složité a důmyslný proces příjmu, výběru (filtrování) a zpracování informací, které ustavičně dostáváme ze svého okolí. Přitom kombinujeme údaje (podněty) světelné, zvukové, dotykové, polohové, chemické i další.*“ (Říčan, Psychologie, příručka pro studenty 2005, s. 41)

Zrakové vnímání (zraková percepce) předškoláka je globální – vnímá celek jako souhrn jednotlivých částí. Upoutávají ho výrazné, syté barvy, detaily, zvláště pokud má tento detail nějaký aktuální, přímý vztah k jeho momentálnímu zájmu (např. oblíbená hračka, barva). Matějček (2005, s. 146) uvádí, že dítě se nezajímá o věc jen z pohledu konstrukce a fungování, ale také chce zjistit co je uvnitř a proč to dělá. Proto není až tak neobvyklé, když dítě rozebere hračku ještě dříve, než ji složí dle původní předlohy. (Lego, puzzle, kostky apod.)

Dítě si tak již od útlého věku procvičuje proces rozebírání celku na části - analýza, ale také proces opačný – syntézu, kdy spojuje části v jeden celek.

V oblasti zrakového vnímání (zrakové percepce) je typická zkreslenost a ostrost vnímání není dostatečně silná. Například děti kolem věku tří let poznávají jen základní barvy – červená, zelená, modrá, žlutá. S postupem věku, dítě pěti až šestileté nabývá vývinu senzibility pro vnímání barvy a začíná rozlišovat větší barevnou škálu.

V předškolním věku je velmi důležité zrakové vnímání rozvíjet, vzhledem k tomu, že pomocí zraku dítě přijímá nejvíce vjemů a informací z okolí. Zrak je pro dítě prostředkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. (Bednářová, 2008, s. 48)

Sluchové vnímání (sluchová percepce) se také postupně rozvíjí, dítě přesněji rozeznává rozdíly v intenzitě a skladbě zvuku. Mění se rozsah a intenzita sluchového vnímání, což je velmi důležitý činitel při vývoji řeči. Čím přesněji je dítě schopno naslouchat a vnímat řeč dospělých kolem sebe, tím ji dokonaleji dokáže napodobit. Naproti tomu, pokud dítě nemá dobře vyvinutý sluch, nedokáže dobře mluvit nebo ve vývoji řeči citelně zaostává.

Dítě žije v časovém prostoru „tady a teď“, proto časoprostorové údaje zkresluje. Jeho **vnímání času a prostoru** je ovlivněno egocentrickým přístupem k okolnímu světu. Blízké objekty se mu zdají větší, vzdálenější naopak menší, postupně chápe a vnímá perspektivu.

Nejprve rozumí pojům nahoře-dole, později vpředu-vzadu, vedle, uvnitř s přicházejícím pátým rokem již rozpozná vpravo-vlevo. Prostorová představivost zahrnuje i odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání částí a celku souvisí také s rozvojem analýzy a syntézy. (Bednářová, Šmerdová, 2007 s. 68)

Vnímání prostoru má pro dítě význam v mnoha činnostech – orientace v prostředí, přizpůsobení se prostředí a také jak dokáže vhodně využít prostor pro sebe. Nedostatečně vyvinutá prostorová orientace předškoláka může mít dopad na špatnou sebeobsluhu a samostatnost, může u dítěte nastat i ztížené nabývání lokomočních a pohybových dovedností.

Vnímání času působí dítěti také velké potíže. Pojmy jako jsou hodiny, den, týden se mu zdají velmi dlouhé. Nesprávně používá pojmy „včera“, „zítra“, v čase se mnohdy orientuje pomocí „rituálů“ jako je snídaně, oběd, kdy ho maminka vyzvedne ze školky nebo třeba pohádka na dobrou noc – Večerníček.

1.2.2 Paměť a pozornost

Paměť v předškolním věku dítěte je krátkodobá, mechanická a neúmyslná, obrat nastává až kolem tří až čtyř let věku, kdy lze pozorovat úmyslné zapamatování. Především ty informace, které k němu přicházejí, spojuje s barvou, tvarem, polohou a zvukem. Faktům, kterým dítě rozumí, si osvojuje velmi rychle, oproti těm, kterým zcela nerozumí.

Citlivost, instinktivnost a obraznost jsou faktory, které jsou typické pro paměť předškolního dítěte. Dítě si lépe pamatuje skutečnosti, které jsou podloženy jeho osobním prožitkem než situace, které jsou velmi „barvitě“ a reálně popisovány. Dítě si zapamatuje a vybavuje podněty, které vzbudí jeho primární zájem, vyvolají u něho nadšení a upřímnou radost. Podněty spojené s nedativními citovými prožitky mohou u dětí zanechat stopy na celý život.

Logická paměť se objevuje kolem šestého roku, kdy je dítě schopno si zapamatovat to, čemu rozumí, a to co chápe. Dobře zvolená motivace a iniciace zájmů u dětí je v tomto období velmi důležitá.

Pozornost u dítěte během dne velmi kolísá, což je zapříčiněno nevyzrálou nervovou soustavou. Tato kolísavost pozornosti může mít i jiné důvody, a to celkovým aktuálním fyzickým i duševním stavem. Dítě se nevydrží dlouho soustředit na jednu činnost – odbíhá, přitahují ho jiné pro něho v danou chvíli zajímavější aktivity. Upoutat dítě k činnosti v předškolním věku je velmi nesnadné. (Kuric, 2000, s. 95-97)

1.3 Myšlení

V období předškolního věku je vývoj kognitivních procesů velmi dynamický, umožňuje dítěti poznávat a objevovat svět kolem sebe. Dítě žije ve vzorci „Já a svět“. (Čačka, 200, s. 69)

Na základě periodizace kognitivního vývoje dítěte podle Piageta je předškolní věk obdobím, kdy přechází od symbolického myšlení do stádia názorného myšlení, tento proces nastává kolem čtvrtého roku věku.

Kromě řady dílčích stádií Piaget rozeznává u kognitivního vývoje dítě čtyři hlavní stádia:

- senzomotorické (od narození do 18 až 24 měsíců);
- předoperační (18 až 24 měsíců až do 7 let);
- konkrétních operací (7 až 12 let);
- formálních operací (okolo 12 let a výše).

Změny dle Piageta docházejí na základě principu prolínání se dvou procesů aktivnější asimilace a pasivnější akomodace. Přičemž asimilace spočívá v přijímání, osvojování nových zkušeností. Tyto zkušenosti nemusí být ve shodě s dosavadní úrovní a skladbou poznatků a mysl jedince se proto akomoduje, což znamená, že se přizpůsobí novým prvkům. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 12)

Snahou dítěte je navodit rovnovážný stav – homeostázu, což je hybná síla vývoje jedince, k tomu však v podstatě nikdy nedojde. Dochází stále k vyvažování a snaze získat homeostázu, tedy ekvilibraci.

Při vývoji poznávacích procesů může dítě k řešení dospět dvěma cestami. Svou vlastní cestou nebo je možno dítěti určitým způsobem pomoci. Sovětský psycholog L. S. Vygotský tuto oblast nazval zónou proximálního vývoje. Tato teorie pojednává o možnosti přechodu od toho, co dítě umí dělat samo k tomu, co umí dělat za pomoci jiného. Na základě tohoto procesu je později naučená funkce zvnitřněna – interiorizována. (Výrost, 2008, s. 62)

Kolem věku šesti let dochází k podstatným změnám ve vývoji dítěte - začíná chápat okolní svět realistiky, není tak závislé na svých potřebách a přáních. Realistické chápání světa znamená ovšem už také bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétní činnosti. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 111)

Podle Forrana a Goodmana (in Vágnerová, 1997, s. 194) si dítě ukládá získané informace na bázi scénáře.

1.3.1 Symbolické a názorné myšlení

Specifickým rysem pro symbolické a názorné myšlení je schopnost dítěte uvažovat i mluvit o předmětech a událostech v symbolických pojmech, kdy dítě ve hře používá různé předměty a hračky jako náhradu za reálné předměty (např. krátká dřevěná hole je meč, bábovičky na písku jsou zákusky, kyblíček s listím je polévka pro kamaráda apod.). Symbolické a názorné myšlení se také projevuje v aktivitách jako je např. uspávání panenky nebo plyšové hračky. Hraje si samo podle vlastních pravidel, které ovšem nevědomě imituje podle hry starších.

Formování jednotlivých pojmů je pro děti velmi složitý myšlenkový proces, který je založen na třídění srovnávání a zobecňování. Děti kolem věku tří let používají tzv. předpojmy. Pes je pro dítě především pes, který běhá doma, slimák je to, co dítě vidělo na zahradě. (Piaget, 1999, s. 101)

Říčan dodává, že předoperační i symbolické myšlení je vázáno na činnost dítěte a je v tom smyslu egocentrické. Říčan (2004, s. 123) popisuje kognitivní egocentrismus jako neschopnost přijmout fakt, že druzí mají jiný názor, než je názor dítěte. Když mu kamarád rozbije hračku, velmi obtížně chápe, že to nebylo záměrné. Není schopné konat logické myšlenkové úkony jako kauzalitu („koleje jsou, aby po nich jezdili vlaky“).

Dítě se snaží uvažovat v celých pojmech, usuzovat závěry, které jsou zpravidla závislé na vizuálním tvaru. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 90) uvádějí příklad, kdy jsou dítěti poskytnuty dvě hliněné koule s tím, že z jedné má vyrobit koláč a z druhé hada. Na položenou otázku, kde je více hlíny odpoví, že v hadovi, protože je dlouhý. Většina pětiletých dětí usuzuje, že změna tvaru souvisí se změnou množství.

Dalšími problémy v porozumění dítěte v tomto období je třídění a klasifikace – dítě nerozezná spolehlivě nadřazené a podřazené pojmy, egocentrický pohled na svět se projevuje i v tomto aspektu, dítě předpokládá, že všichni mají věci stejné, tak jak má ono.

1.3.2 Egocentrické myšlení

Wedlichová egocentrické myšlení dítěte předškolního věku formuluje jako ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí v důsledku toho dochází ke zkreslenostem v poznávání (dítě si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli. (Wedlichová, 2010. s. 31)

Nekoordinovanost, útržkovitost a také nepropojenost jsou příznačnými vlastnostmi myšlení předškoláka. Dítě si všímá jedné vlastnosti objektu – nemá komplexní přístup, jeho uva-

žování je rigidní. Dítě žije ve svém dětském světě, ve své krásné, dětské bublině – světě dětských představ a myšlenek. Jen velmi obtížně přijímá hledisko jiné osoby. Žije v přesvědčení, že i ostatní sdílejí jeho názor.

Vzhledem k tomu, že ve svém věku ještě nechápe podstatu, tvoří pojmy na základě vedlejších náhodných znaků. Rozsah pojmu buď velmi zjednodušuje (táta je jen jeden) nebo rozšiřuje (kdo má bílý plášť je doktor).

Na základě každodenních zkušeností se dítě naučí chápat souvztažnosti, co je podstatné, co ne. Naučí se spojovat pojmy do širších smysluplných souvislostí.

1.3.3 Další specifické typy myšlení

Nerealistickým rysem je také **magické myšlené** (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání). Dítě tak nabývá přesvědčení, že vlastním slovem či názorem lze ovlivnit situaci kolem sebe. Dítě není schopno odlišit činy od svých přání. (Říčan, 2004, s. 123).

Dalším specifickým přístupem k realitě podle Čačka (2000, s. 76) v období předškoláka je **antropomorfismus (animismus)**. Tento přístup sebou přináší prisuzování lidských vlastností (polidšťování) věcem a neživým předmětům prisuzují projevy živých bytostí.

K dalším specifickým, jakým si dítě vykládá okolní svět ve smyslu, že jej někdo udělal, že to byl pravděpodobně nějaký člověk, vše bylo vytvořeno pro ně, je nazýván **artificialismus** (všechno se „dělá“ pro ně).

Absolutismem nazýváme přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní platnost.

Touto tendencí si dítě ujišťuje svou potřebu jistoty. Jestliže dítě vidí v televizi reklamu vychvalující zubní pastu, odmítá ji s tím, že nejlepší je ta, která byla v reklamě minule.

Aktuální nepochybná podoba světa má pro předškolní děti tak velký význam, že její proměnu chápou jako ztrátu totožnosti. Předškolní děti ignorují takové okolní informace, které by jim v jejich dětských úvahách překážely a pro ně zbytečně komplikovaly pohled na svět. (Vágnerová, 2012, s. 178-179)

Vágnerová (2012) doplňuje specifika dětského myšlení o pojem **fenomenismus**, jehož podstatu tvoří vnímání světa takového, jaký je, jak vypadá. Dítě například nedokáže pochopit, že delfin a kapr nejsou ryby. Úzce s tímto pojmem souvisí pojem **prezntismemus**, který se váže k aktuální podobě světa. Pro dítě aktuální obraz světa představuje jistotu – dítě žije tady a teď. Důležitost se zakládá v tom, že zatupuje pro dítě subjektivní jistotu. Je to tak, protože to dítě tak vidí a může se o tom přesvědčit.

1.3.4 Fantazie

Představivost předškoláka je velmi barvitá a bohatá. Při hrách dítě využívá bohatou škálu své fantazie. Wendlichová uvádí, že: „*dítě interpretuje realitu tak, aby byla pro něj srozumitelná a přijatelná. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulací, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami (ovlivněnými nezralostí tak aktuálními potřebami a citovým laděním.*“ (Vagnerová, 2000, s. 106 in Wendlichová, 2010, s. 27)

Některé fakta jsou pro dítě v jeho okolním prostředí nevysvětlitelné, vidí následky, ale nezná původ těchto následků a mnohdy ani dospělí dítěti nedokáží vysvětlit to, proč se věci dějí, jak se dějí. Aby mnohdy dítě pochopilo určitou realitu a dokázalo si tuto skutečnost vysvětlit, používá svou fantazii, která má pro dítě zklidňující význam. Dítě si přizpůsobuje realitu svým osobním potřebám a interpretuje ji tak, jak v daný moment potřebuje.

1.4 Sémiotické funkce

Sémiotická funkce se dá definovat jako schopnost organismu zastupovat nepřítomný (neexistující) jev vnímatelným opakovatelným jevem. Tvůrcem tohoto termínu je Piaget.

Piaget a Inhelderová (2007, s. 51) uvádějí, že sémiotická funkce „*spočívá ve schopnosti představovat si něco (,označovaný předmět, událost, pojmová schémata atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co ,označuje“ a co slouží jen této představě.*

Objevuje se na konci senzomotorického období: „tedy okolo jednoho a půl až dvou let“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 59), vývoj toho fenoménu se zakončuje přibližně v pubertálním věku.

Sémiotické funkce jsou ve vývoji dítěte velmi důležité, patří ke zlomu, které dítěti později umožňuje řeč a abstraktní myšlení.

V průběhu symbolického období se na základě zkoumání Piageta (2007, s. 52-54) projevuje pět sémiotických funkcí, které se v průběhu dalšího vývoje dítěte rozvíjejí:

- oddálená nápodoba – objevuje se také první známka sémiotické funkce, projevují se schopností dítěte napodobit jednoduchou předlohu (např. pohyb ruky) a později i předlohu nepřítomnou, aniž by potřebovalo aktuální vzor;

- symbolická či fiktivní hra – tato hra je založena na symbolické manipulaci s předměty; je vrcholem dětské hry, dítě si pomocí symbolické hry asimiluje svět k jeho vlastnímu já;
- kresba – slouží ve svých počátcích k přechodu mezi hrou a obrazovou představou;
- obrazná představa – vzniká ze zvnitřnění nápodoby, která přechází do reprodukční představy vyvolanými známými a dříve pozorovanými jevy a anticipačními představami;
- řeč – řeč se vyvíjí jako základní nástroj sociálního přizpůsobení dítěte a jeho interakce s druhými, posléze dovoluje vybavovat dítěti události a situace, které právě neprobíhají; díky jazykovým schopnostem může dítě rekonstruovat minulost, ale také anticipovat budoucnost.

Sémiotické funkce vytváří dva druhy nástrojů:

- symboly – jsou motivované (v něčem se podobají), i když jsou diferencovanými označujícími elementy – tomu, co označují;
- znaky, které jsou libovolné neboli konvenční.

Tato intelektuální nabídka nás podle Piageta intelektuálně vyděluje z ostatní živé přírody. Pokud jejího potenciálu není využito – není rozvíjena, může dojít u dítěte k jevu nazvanému „vlčí dítě“.

1.5 Sociální vývoj v předškolním věku

Socializací rozumí Kraus: „...přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít“. (Kraus, 2008, s. 59)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 97) do socializačního procesu zahrnují tři vývojové aspekty:

1. **Vývoj sociální reaktivity** je: „vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v nejbližším i vzdálenějším společenském okolí.“
2. **Vývoj sociálních kontrol** a hodnotových orientací, které si dítě utváří a přebírá na základě příkazů a zákazů udělovaných autoritou, které si postupně internalizuje.

Příkazy a zákazy chování dítěte se usměřňují podle společensko-kulturních norem. Chování je ovšem omezeno hranicemi, ve kterých se jedinec pohybuje, ale také jeho vlastními, osobními motivacemi (hodnotami materiálními a kulturními).

3. **Osvojení si sociálních rolí** je přebírání vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, vzhledem k jeho momentálnímu věku a pohlaví.

Rodina je po dítě primární sociální skupinou, která uvádí dítě do společenství ostatních lidí. Pro dítě jsou rodiče emocionálně značnou autoritou a bezpečným zázemím. Dítě v nich vidí ideál, jemuž by se rádo vyrovnalo, a s kterým se identifikuje. Tento proces je nastartován již od batolecího věku, kdy se dítě zpravidla ztotožňuje s rodičem stejného pohlaví. Osvojuje si takové vzorce chování a řešení problémů, které jsou pro dětský model charakteristické. (Hoskovcová, 2006, s. 31-32)

Velmi důležitý význam, který je stále vyzdvihován, a na který je upozorňováno, jako na důležitý moment v životě dítěte je mateřská škola.

Pro dítě je vstup do nového sociálního prostředí velkou školou a prvním velkým vstupem do života. Přináší mu velké změny, kdy se musí vyrovnávat se separací, přivykávat na jiné dospělé, pohybovat se v kolektivu dalších vrstevníků. Pro mnohé děti je tento úkol velmi obtížný a složitě si přivykají na nový kolektiv. Tento proces může být pro některé děti velmi zdlouhavý.

Vstupem do mateřské školy si dítě, pokud je dostatečně vývojově zralé, zlepšuje své jednání, sebejistotu.

2 TEORIE MYSLI

2.1 Pojem teorie mysli

Každý jedinec je již od narození součástí nějaké sociální skupiny, tyto skupiny se v jeho životě neustále střídají, mění charakter. Primární sociální skupinou je pro nás rodina, později první větší kolektiv dětí ve školce, posléze ve škole, kamarádi, spolupracovníci, různé zájmové skupiny atd.

Již od vstupu na tento svět jsme obklopeni lidmi, se kterými žijeme. Lidé neustále přemýšlejí o chování těch druhých. Umět se vyznat a pochopit proč se lidé chovají právě tak, jak se chovají, dostat se pod jejich „skořádku“ nám umožňuje schopnost nazývaná teorie mysli (ToM, Theory of Mind).

Teorie mysli (ToM, Theory of Mind) je definována jako implicitní pochopení jednotlivých mentálních stavů druhých a jejich vlivu na chování. Tato schopnost zahrnuje různé způsoby, jak se lidé pokoušejí rozumět duševnímu životu ostatních lidí. Obsahuje pochopení, které si člověk může myslet nebo věřit odlišně od druhého. Dle Thorové tato schopnost „umožňuje vytvářet systém úsudků a názorů o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat“. (Thorová, 2009, s. 332)

Pochopení duševních stavů (např. víry, touhy a záměry) a jakým tyto neviditelné stavy řídí lidské chování, umožňuje člověku mít mnoho dovedností včetně schopnosti učit se od ostatních (sociální učení), rozlišovat úmyslné a náhodné činy, a určovat motivy a perspektivy ostatních.

Když nastane konflikt mezi vírou a skutečností, je to víra lidí, ne skutečnost, která bude určovat jejich chování. Tímto způsobem se dá také vysvětlit, že lidé mají „teorii mysli“ nebo také, že mají „záměrný postoj“.

Goldman (2012, s. 12) upozorňuje na mnoho termínů pro název teorie mysli, kterými jsou názvy „naivní psychologie, lidová psychologie“, „rozumová mysl“ a „mentalizace“.[7]

Děti kolem čtvrtého roku věku zjistí, že mohou mít v hlavě něco jiného, než má druhý člověk – mohou říci nepravdivost, nebo mohou vědět něco, co kamarád ani netuší. Vývoj funkční teorie mysli je důležitá pro děti, neboť takové porozumění může podporovat schopnost dětí zapojit se ve vhodných interakcích s ostatními a pochopit vyprávění (např. charakter perspektivy, vnitřní a vnější dialog, příčina a účinek). Dosažení teorie mysli zahrnuje pochopení několika pojmů získaných v rozvojové progresi dítěte, ale také na základě této schopnosti nabývá jedinec umění používat nepříjemné manipulace, tj. lhát, podvádět

dět, intrikovat, ale také předstírat. Tato schopnost je však také potřebná k tomu, abychom se dokázali bránit lžím a podvodníkům.[7]

Pojem teorie mysli (Theory of Mind) je v české literatuře překládán několika způsoby. Podle Koukolíka (2016, s. 101) je anglický výraz „Theory of mind“ překládán jako „teorie duševních stavů nebo je také synonymem pro mentalizaci.

Sedláková (2004, s. 151) ve své knize „Vybrané kapitoly kognitivní psychologie“ rozlišuje a používá dva pojmy:

- „teorie mysli“ (psáno v uvozovkách), tímto termínem označuje implicitní teorii vytvořenou dítětem,
- teorie mysli psáno bez uvozovek, tímto termínem označuje proces, který studují vývojoví psychologové nebo psychologové zabývající se laickou (folkovou) psychologií.

Sedláková se domnívá, že správný výraz pro „teorii mysli“ je teorie „teorie mysli“.

Tato schopnost má místo v každodenním životě člověka. Neodmyslitelnou úlohu zastává v mezilidské komunikaci, má vliv na všechny aspekty našeho života. Baron-Cohem tento stav vyjádřil slovy: „*značný čas našeho bdělého života trávíme formulováním světa – do kterého patříme i my*“. (Baron-Cohen, 2009, s. 34)

Při rozhovoru s druhými tváří v tvář, si nevšímáme jen obsahu rozhovoru, ale zároveň sledujeme, zda nám dotyčný porozuměl, jak jsou naše slova zamýšlena. Někdy je třeba i některé výrazy přeformulovat, abychom odstranili dvojjazyčnost významu a mnohdy se vyhnuli zbytečným problémům vyplývajícím z této komunikace. Použití schopnosti teorie mysli je zapotřebí také při odhalování pravé podstaty úmyslu při používání metafor, ironie, sarkasmu nebo humoru. Podle Barona-Cohena tak stále na nevědomé bázi provádíme neustálou syntézu jazyka, na jehož podkladě usuzujeme na mentální stavy komunikující osoby. (Baron-Cohen, 2009, s. 35-36)

2.2 Teorie mysli její historické zakotvení

Začátky výzkumu teorie mysli sahají do osmdesátých let dvacátého století. Do této doby byla vývojová psychologie stále pod vlivem Jeana Piagera. Podle jeho vývojové teorie jsou malé děti hluboce egocentrické, schopny zvážit věci pouze z vlastního pohledu až od sedmi let věku. Tyto výzkumy odvrátily pozornost od zkoumání schopnosti teorie mysli u mladších dětí. Termín "teorie mysli" vytvořili David Premack a Guy Woodruff (1978), kdy

označili tímto termínem počátky této schopnosti u primátů. Ve své studii testovali schopnost šimpanze předpovědět chování člověka. Tato otázka však nebyla dostatečně zodpovězena. Systém úsudků o duševních stavech je podle těchto autorů chápána jako teorie (jak uvedly ve své studii v roce 1978). Vzhledem k tomu, že mentální stavy nemohou být pozorovatelné a teorie je však systém, který umožňuje vysvětlovat a předvídat chování druhých.[10]

Do vývojové psychologie byl tento termín zapsán pravděpodobně Lesliem (1987). (Sedláková, 2009, s. 54)

Ne všichni, kteří zkoumají tuto oblast, pojem „teorie mysli“ přijímají. Jedním z odborníků, kteří polemizují nad tímto termínem je profesor Ian Apperly (2012) zabývající se duševní flexibilitou. Upřednostňuje pojem „čtení mysli“ a domnívá se, že výraz „teorie mysli“ preferuje jednu z mnoha teorií o tom, jak tato schopnost vzniká. Široká veřejnost se tak může domnívat, že teorie mysli je něco co „máme“, co je naší součástí od narození, namísto toho, že je to něco, co se člověk naučil, co „dělá a používá ve svém životě“.[1]

2.3 Vývoj v oblasti výzkumu teorie mysli

Zkoumání oblasti teorie mysli je velmi rozšířená především v zahraničí, kde se vedly a vedou výzkumy, kdy a jakým způsobem vzniká, jaké vlivy tuto schopnost ovlivňují. Zájem a tuto oblast má mnoho vědců z oblasti psychologie, psychiatrie, medicíny, filosofie, neurověd.

V českém prostředí není mnoho studií, jejímž předmětem by bylo zkoumání této schopnosti. V literatuře se tento pojem objevuje zejména ve spojitosti s autismem. (Thorová, 2006, s. 23)

Historické prameny uvádějí, že během osmdesátých let minulého století probíhaly první studie, kdy psychologové zkoumali různé aspekty dětské teorie mysli. Jak jsme již výše uvedli - prvotní výzkum v oblasti primátů, zda mají šimpanzi teorii mysli (Does the chimpanzee have a theory of mind?), provedli D. Premackem a G. Woodruffem v roce 1978. [10]

Na tuto otázku se také pokusil odpovědět přes své zkoumání schopnosti dítěte identifikovat nesprávného přesvědčení (false belief) filosof Daniel Dennett (1978). Byl jako první, který tuto metodu uvedl do výzkumu. Do vědecké praxe metodu uvedli Heinz Wimmerem a Josef Perner. (Doherty, 2009 s. 35)

Spor mezi dalšími výzkumníky, jak uvádí Sedláková (2004, s. 47), vnikl ve výzkumech mezi racionalisty a empiristy, konkrétně jako spor mezi vrozenými předpoklady a zkušeností získanou znalostmi. Sedláková rozděluje autory výzkumů teorie mysli do tří skupin:

1. Pánové J. A. Fodor (1985), A. M. Leslie (1978), S. Baron-Cohen, A.M, Leslie, U, Frith (1985). H. M. Wellman (1990), M. Bennett (1993), J. Perner (1991,1993, P. Carruthers (1996) aj., zastávají stanovisko, že předpoklady teorie mysli jsou vrozené a její vývoj je určován spíše na základě zrání než učení.
2. A. Goldman (1992), P.L. Harris (1990), J. Heal (1994) aj. zdůrazňují učení jako primární, tedy vliv prostředí.
3. Skupina zastoupená verzí Pernerovy koncepce (1996), G. Segala (1996) a dalších zastává názor, že teorie mysli se sestává s obou výše uvedených výkladů, tedy vlivů jak prostředí, zrání i učení. (Sedláková 2004, s. 154)

Od počátku objevu teorie mysli bylo uskutečněno mnoho výzkumů na objasnění vlivů, které tento fenomén ovlivňují.

Podle názoru Goldmana (2012, s. 4) je nejslavnější empirický objev ve vývojové oblasti teorie mysli objev Wimmer a Perner (1983) o pozoruhodné kognitivní změně dětí ve věku zhruba tří a čtyř let. Tento empirický objev se zakládá na názoru, že tříleté děti mají tendenci selhat v úkolu falešného přesvědčení, zatímco čtyřleté děti mají tendenci uspět v úloze. Jako testovací úloha byl použit příběh Sally a Ann.[7]

Velký počet studií byl překážkou pro vytvoření uceleného rozumného názoru. Do této problematiky vstoupili Wellman, Cross a Watson (2001) svou metaanalýzou a upravili určité metodologické postupy, čímž změnilly obtížnost úkolů a dosáhli toho, že předškoláci podstoupili zásadní změnu v porozumění mysli přibližně o čtyři roky. Výzkumy tak získali na stabilitě a soudržnosti.[11]

V posledních přibližně dvaceti letech našeho století bylo ve světě uskutečněno mnoho výzkumů a studií, které měly objasnit spektrum vlivů na úroveň schopnost teorie mysli.

Mnoho studií se zabývalo spojitostí teorie mysli a předstíranou hrou dětí, sociálními nebo jinými typy her. Lilliard, Lerner, Hopksn ,Dore Smith a Palmquist (2013) provedli studii, kde byla teorie mysli užitečná pro řízení hry. [12]

Výzkumy probíhaly také v oblasti kognitivních funkcí a teorie mysli. Jednou z mnoha je studie kolektivu Cowel, Samek, List, Decety (2015), kteří zkoumali vztah mezi teorií mysli a sdílením u dětí předškolního věku. Toto prosociální chování může být pozorováno velmi brzy ve vývoji dítěte od batolat, které velmi citlivě reagují na nerovné rozdělení zdrojů, malé děti ve věku kolem čtyř let mohou jednat prosociálně, předškoláci sdílejí některé zdroje s ostatními a děti ve věku sedmi až osmi let přistupují ke zdrojům rovnostářsky. Jejich studie přispěla k názoru, že vývoj štědrosti a vztah teorie mysli je tématem zájmu pro časně se vyvíjející společenské a mravní chování, ovšem vyžaduje další ověřování. [12]

V roce 2015 byly zveřejněny výsledky studie Hughesová, Devine, Wang, kteří upozorňují na rozdíly úrovně teorie mysli u dětí ve dvou kulturách. Jejich studie napomáhá osvětlit kulturní rozdíly v pochopení falešných přesvědčení předškolního dítěte posuzováním dopadu klíčového aspektu dětského sociálního prostředí, kdy různé sociokulturní aspekty jednotlivých národů mají vliv na schopnosti teorie mysli. [26]

Vývoj teorie mysli patří k důležitým prvkům vývoje v oblasti sociální kognice. Sociální poznání je jádrem schopností dětí komunikovat s okolím a vidět věci z jejich pohledu.

2.4 Teorie teorie mysli

Jakým způsobem se teorie mysli vyvíjí a na jaké principu tato schopnost funguje? Na tuto otázku nemají odborníci jednoznačnou odpověď. Doherty (2008, s. 37-39) ve své knize uvádí tři základní principy, na kterých teorie mysli funguje:

1. **Teorie – teorie** – (*theory theory*) – naše teorie mysli zahrnuje teoretické konstrukty, které si vytváříme o myšlení a prožívání druhých osob.
2. **Simulační teorie** (*simulation theory*) – podle této teorie používáme vlastní myšlení jako jakýsi „pracovní model“ pro předpovídání a vysvětlování chování ostatních lidí, abychom mohli předpovědět, co bychom dělali, kdybychom byli v jejich situaci.
3. **Modulární teorie** (*modulation theory*) – tato teorie předpokládá, že jsme vyvinuli v našem mozku specializovaný kus neurálního hardwaru, který pro nás dělá práci. Na základě, kterého můžeme díky našemu pozorovanému chování usuzovat a předpovídat duševní stavy a chování druhého.

Tyto teorie jsou stále přezkoumávány. Podle Dohertyho (2008, s. 33) však mohou dohromady vysvětlit většinu procesů, které umožňují fungování teorie mysli, kdy na základě simulace chápeme emoce, na teoretické bázi chápeme přesvědčení. Toto chápání nám může umožňovat specializovaná oblast mozku.

2.5 Způsoby zkoumání teorie mysli u dětí předškolního věku

Většina výzkumů teorie mysli (ToM) se u dětí zaměřuje na pochopení falešných přesvědčení (*false belief*). Dětská schopnost identifikovat nesprávné přesvědčení (*false belief*) je způsobem, jak zkoumat základní úroveň teorie mysli u dětí. Osvojení si této schopnosti je důkazem zvládnutí zralé teorie mysli. Jak jsme již výše uvedli, jako první tuto metodu uvedli filosofové Daniel Dennett, Perner a Wimmer (1983). Dennettův návrh aplikovali do výzkumu jako metodu zkoumání. Předpokládá se, že dítě dokáže odlišit přesvědčení člověka o realitě od reality reálné, skutečné – tento fakt dokáže i relativně malé dítě akceptovat. (Dennett, s. 128)

První varianta postupu je založená na neočekávaném přesunu (*change of location*) podstatného předmětu. Baron-Cohen, Frithová a Lesli (1985) poprvé tuto metodu aplikovali ve výzkumu, který se zabýval teorií mysli u autistických dětí. Tato metoda patří k nejznámějším postupům při testování teorie mysli. Metoda spočívala v příběhu se dvěma panenkami Sally a Anne:

- Sally si schovala kuličku do svého košíku a odešla. Mezi tím, co byla pryč, přesunula Anne kuličku z košíku do své krabičky. Potom se Sally vrátila a vědci se zeptali přítomných dětí, kde bude Sally hledat svoji kuličku. Základem je tady schopnost dítěte rozpoznat nesprávné jednání – přesvědčení Sally, která se bude domnívat, že kulička se stále nachází v košíku, protože ji tam nechala, když odcházela. V tomto bodě se děti budou rozcházet do dvou skupin:
 1. Děti, které mají teorii mysli osvojenou a dokáží predikovat chování Sally, které je založené na přesvědčení odlišném od opravdové skutečnosti, kterou dítě jako pozorovatel zná a dokáže pochopit.
 2. Děti, které nemají schopnost teorie mysli osvojenou a chybně odpoví, že Sally bude hledat bonbón v Annině krabici, protože se tam skutečně nalézá.Tento úkol tříleté dítě většinou nesplní, ale dítě čtyřleté některé ano a v pěti letech tento úkol zvládne bez problémů. [19]

Dalšími autory, kteří se mezi prvními podíleli, na sestavování úkolů v oblasti teorie mysli jsou Wimmer a Perner (1983), kteří testovali děti ve věku do tří až devíti let, když jim vyprávěli příběh o chlapci jménem Maxi. Toto je původní verze testovací úlohy: Maxi pomáhá své matce rozbalit nákupní tašku. Položí čokoládu do ZELENÉ skříňky. Maxi si pamatuje přesně, kde dal čokoládu, aby se mohl později vrátit a získat ji zpět. Pak odešel na hřiště. V jeho nepřítomnosti potřebuje matka nějakou čokoládu. Vezme čokoládu ze ZELENÉ skříňky a použije ji pro svůj dort. Pak ji nevloží zpět do ZELENÉ, ale do MODRÉ skříňky. Odejde pro vajíčka a Maxi se vrátí a má chuť na čokoládu. Testovací otázka: Kde bude Maxi hledat čokoládu? (Doherty, 2008 s. 56)

Ke známým testovacím úlohám patří test falešné víry „Smarties“ (Perner, Leekam & Wimmer, 1978). Tato úloha je založená na nečekaném obsahu. Pojednává o příběhu, kdy výzkumník ukáže pro dítě známou krabici s bonbony „Smarties“ a zeptá se dítěte, co si myslí, že je uvnitř krabice. Poté otevře krabici, kde nejsou bonbóny, ale tužky. Výzkumník opět zavře krabici a zeptá se dítěte, co si myslelo, když vidělo krabičku poprvé, že je uvnitř. Dítě nesplní úlohu, pokud odpoví, že kamarád si bude myslet, že jsou tam tužky, dítě s vyvinutou teorií mysli by mělo odpovědět, že bonbony. (Homes, Black & Miller, 1996)

Flavellem (Flavell, Green, & Flavell, 1986; Gopnik & Astington, 1988) sestavil podobnou úlohu týkající se nečekaného vzhledu předmětu. Výzkumníci upravili houbu, tak, aby dětem připomínala kámen a tu umístili na stůl před dítě a položili mu otázku, co sis myslí, že před ním leží za předmět. Poté nechali dítě, aby zjistilo, že se jedná o houbu, ale kámen. V další fázi byly dítěti kladeny otázky na rozbor reality a zdání – co si dítě myslelo, že vidí ještě před tím, než se mohlo předmětu dotknout a co si bude myslet kamarád, když poprvé uvidí položený předmět na stole.[4]

Jednotlivé testovací úlohy jsou předmětem časté kritiky podle Blooma a Germana (2000). Jsou zvýhodněny ty děti, které disponují vyvinutější pamětí, vzhledem k tomu, že úkoly jsou sestaveny tak, aby si dítě zapamatovalo více informací najednou, se kterými následně dále pracují.

Čavojová (Čavojová, 2011b, s. 121) uvádí, že testovací úlohy opomíjejí emocionální složku. Zaměřují se na kognitivní aspekt teorie mysli, což je třeba si uvědomovat při hodnocení.

Výzkumníci se postupem času dopracovali k názoru, že je lépe použít komplexních nástrojů složených z více úloh. Více úkolů může sloužit ke spolehlivějšímu a účinnějšímu měření, vzhledem k tomu, že celkové skóre je složeno z více částí, a proto je stabilnější.

K těmto komplexním nástrojům výzkumu teorie mysli patří také baterie sedmi různých testovacích úloh Škály teorie mysli (ToM Scale) od Wellman a Lui (2004). Tato testovací baterie obsahuje sedm úkolů prvního řádu sestavených dle náročnosti od nejjednoduššího po neobtížnější, které se zaměřují na identifikaci mylného přesvědčení, přání, tužeb znalostí a emocí. Komplexnost této baterii spočívá v tom, že obsahuje jak složky kognitivní, tak i emocionální hlediska teorie mysli. Tato testovací baterie byla použita v naší praktické části, právě pro svůj ucelený přístup k řešení úrovně schopnosti teorie mysli u dětí předškolního věku.

Podrobný popis jednotlivých úloh, které jsme použili při testování dětí je uveden příloze této diplomové práce.

Komplexní testy ve výzkumu teorie mysli byly použity jen zřídka, výjimkou byli např. Happé (1994), Tager-Flusberg (2003), Wellman a Lui (2004). [26]

Ke komplexním testům teorie mysli patří:

- Baterie testů od Happé (1994) – jde o test úrovně teorie mysli, který se v různých obměnách používá u jednotlivců s Aspergerovým syndromem nebo vysoko funkční autizmem. Tyto úkoly jsou vyjádřeny tak, aby zobrazovali sociální situaci přesně a jednoznačně. Je sestaven z 24 krátkých příběhů. Výzkumníci pokládají dvě otázky na porozumění a vysvětlení (klamání, lež, vtip, předstírání, nepochopení, přesvědčení, zdání-realita, metafora, sarkasmus-ironie, zapomínání, dvojité bluf a protikladné emoce). (Čajovová, 2010b, s. 129)
- ToM-Test Steermenna a jeho kolegů (Steermenn at al., 2002, Muris at al., 1999) – tento test je používán u dětí s pervasivním vývojovým poruchami, ale i u dětí „normálních“. [28]
- TM Tager – Flusberg (2003) – test je založen na doplňování syntaktických a sématických prvků. [30]
- ToM Storybooks - z nejrozsáhlejších baterii testů na určení míry schopnosti teorie mysli je Storybooks. Tento komplexní test je sestaven z 34 úkolů. Zaměřuje se na základní komponenty teorie mysli u dětí tří až pětiletých. „ToM Storybooks“ je holandský psychologický test autorů Hoogewys, Loth, Serra & Van Goort, Hurkens & Minderra z roku 2002. Tento test se skládá ze šesti příběhů, ve kterých je jmenován hlavní představitel Sam, který prožívá všechny pocity, touhy a myšlenky. Také je vypracován tak, aby příběhy pochopily i děti s autizmem.

Otázky, které jsou dětem kladeny ve spojitosti s úkoly, se zaměřují na teorii mysli a související aspekty, které se rozvíjejí u dětí ve věku od tří do šesti let:

- rozpoznání emocí;
- rozlišení mezi fyzickou a duševní;
- pochopení, že vidění vede k poznání;
- předpovídání chování, emocí a touhy;
- předpovídání chování a emocí z víry.

Průběh testu probíhá přes ilustrovanou knihu, která usnadňuje sledování příběhu.

Při testování dětí je používáno různých modifikací testu, které odpovídají sociokulturním požadavkům, tak aby byly děti schopny lépe pochopit v různých zemích světa testovací úlohy.

Vývoj teorie mysli patří k důležitým prvkům vývoje v oblasti sociální kognice. Sociální poznání je jádrem schopností dětí komunikovat s okolím a vidět věci z jejich pohledu.[29]

2.6 Úrovně teorie mysli

Schopnost přisuzovat duševní stavy existuje ve dvou úrovních. K tomuto závěru došli výzkumníci během svých studií.

Perner a Wimmer (1985) při svých výzkumech o vývoji teorie mysli zjistili, že existují dvě úrovně přisuzování duševních stavů druhým.

První úroveň popisuje, jak dítě přemýšlí a popisuje danou reálnou situaci. Odrážení reality zachycuje osobní přesvědčení, které není vždy totožné s realitou.

První úroveň teorie mysli vysvětluje psychické interakce s předměty, umožňuje porozumět dané situaci, ale dítě nedokáže postihnout sociální interakce.

teorie mysli byl zkoumán především u předškolních dětí. Sullivan, Zaitchik a Tager-Flusber (1994) při svých výzkumech došli k názoru, že první úroveň dítě dosáhne kolem věku čtyř až pěti let, kdy se objevuje schopnost přisoudit duševní stav druhému.

Komplikovanější uvažování pojímá **druhá úroveň**. Tato úroveň vytváří podstatu sociálního uvažování a je tedy nutná pro pochopení lidského jednání. (Sullivan, Zaitchik & Tager-Flusberg, 1994).[22]

Pro lepší pochopení rozdílu mezi prvním a druhým stupněm lze uvést testovací úlohu pocházející od Perner a Wimmera z roku 1985 nazývaná se „Zmrzlina“. V úlohu vystupují dívka a chlapec, kteří se nezávisle na sobě dozví, že zmrzlinář (klíčový objekt) se přemístil z parku k jejich škole. Oba velmi dobře ví, kde se v současné době zmrzlinář nachází. Chlapec mylné přesvědčení druhého řádu o přesvědčení dívky – chlapec si myslí, že dívka si myslí, že zmrzlinář je stále v parku na původním místě. Otázka druhého řádu zní: „Kde si chlapec myslí, že si šla dívka koupit zmrzlinu?“

Přesvědčení se netýká jen jedné osoby (první stupeň), ale druhé osoby o něčem v jisté situaci (druhá úroveň). Lze tedy říci, že druhá úroveň zahrnuje situaci, kdy člověk X si myslí, že člověk Y si myslí. Tyto úkoly mají pro děti větší nároky na pracovní paměť (Miller, 2009, s. 45-51).

2.7 Neurověda a teorie mysli

Mozek je považován za velmi složitý a dosud jen z části probádaný systém. Tak je tomu i v případě výzkumu v oblasti teorie mysli.

Mnoho vývojových psychologů při svých studiích v úkolech falešného přesvědčení teorie mysli využívali funkční magnetické zařízení pro měření změn v oblasti mozku. Saxe ve své studii uvádí, že oblasti mozku, ve kterých probíhají reakce při vyšetřeních je nazývána „ToM síť“. Tato specifická skupina kortikálních oblastí se dá z hlediska funkce rozdělit do okrsků, jež jsou centra pro nejvyšší pracování a integraci motorických a senzitivních informací (kůra motorická, senzitivní, zraková, sluchová, řečová, sensorická atd.). Tyto funkční korové oblasti mají dvě složky:

- primární – přijímá informace z receptorů nebo vydává povely k činnosti svalů;
- sekundární (asociační) – zajišťuje hlubší analýzu dané funkce a integraci s ostatními korovými a podkorovými centry.

Tyto oblasti byly na základě výzkumu identifikovány u 90 % osob po dvacátém roku věku, kdy byly tyto oblasti skenovány. Stejně výzkumy proběhly v jiných zemích, kde byly i v těchto identifikovány stejné oblasti mozku jako relevantní pro teorii mysli. Tyto oblasti „Teorie mysli“ tak nabízejí okna přes mozek do mysli. [17]

Z dalších velmi důležitých objevů v oblasti neurověd ve spojitosti s teorií mysli je funkce zrcadlových neuronů. Tento druh mozkových buněk objevující se na vnější ploše čelních a

temenních laloků může ve vlastním těle realizovat určitý program, ale aktivuje se i tehdy, kdy jedinec pozoruje nebo jiným způsobem prožívá, jak jiné individuum tento program realizuje. (Bauer, 2005, s. 23)

Zrcadlové neurony se vyskytují primárně u lidí, ale i u primátů, ptáků, psů a dalších. Tento objev jako první prokázali při svých výzkumech opic druhu makak výzkumníci z týmu parmské university neurofyziolog Rizzolatti, Fogassi (1992).

Porucha funkce zrcadlových neuronů je spojena s výkladem symptomů osob trpících autismem.

Rizzolatti a Craighero (2004) pokračovali ve svých výzkumech dále a zkoumali další charakteristiky zrcadlového neuronového systému u lidí, kteří vysvětlovali schopnost lidí učit se imitací.

System práce vysvětluje Veselý takto: „Reakce mozku na podněty, které přicházejí z nervových receptorů, včetně reakcí na procesy, které probíhají v mozku samém, mají formu proměnlivých (dynamických) vzorců (map) hustoty (intenzity) nervové aktivity, jež zahrnují různé nervové struktury, které se stále střídají. Vzájemná součinnost těchto struktur v dynamických vzorcích pak je vlastním nervovým korelátem reprezentací (projekcí, zobrazení, odrazů) jevů v mozku. Dynamické vzorce se mohou učením fixovat v paměti. Odtud je možné je vyvolat prostřednictvím příslušných vybraných konstelací znaků, jimiž byly dynamické vzorce navozeny. O ustálenou podobu dynamických vzorců (dynamické stereotypy, řetězce podmíněných reflexů) se opírají nejen naučené fyzické výkony (chůze, házení předmětů, psaní na klávesnici, hra na klavír), ale i mluvení a zacházení se slovy a s pojmy, včetně jevů myšlení a vědomí. Zrcadlové buňky mají v této hierarchii své místo.“ [18]

Objev zrcadlových neuronů byl bezpochyby velkým přínosem v oblasti neurověd, ale zároveň vyvstaly další otázky s přílivem nových informací, které přinášejí další objevy.

(Ramachadran 2017, s. 159) formuluje další zatím nezodpovězené otázky:

- zda jsou funkce zrcadlových neuronů naučené nebo vrozené;
- proč došlo k jejich vývoji;
- mají tyto neurony ještě další účel;

Přesto, že byly zrcadlové neurony prvotně objeveny u šimpanzů, je na základě studií zřejmé, že schopnost číst duševní stavy druhých lidí je kognitivní záležitostí homo sapiens.

2.8 Vývoj teorie mysli v raném dětství

Období raného dětství je charakterizováno neschopností posoudit názor jiného člověka.

Tento postoj nazval Piaget egocentrismem. Když například položíte dítěti otázku, co koupí tátovi k narozeninám, s radostí odpoví svou vlastní nejoblíbenější hračkou. Nemohou pochopit, že by si táta mohl přát něco jiného.

Znamená to, že dítě se během svého raného dětství učí různému chování, které potom tvoří základ pro budování teorie mysli.

Astington a Edwad provedli v roce 2010 studii, která pojednávala o vývoji teorie mysli v raném dětství jako o důležité oblasti vývoje v sociální kognici, což je oblast zabývající se studiem sociálních procesů, které probíhají při utváření subjektivní reality, tedy tím jak rozumíme ostatním lidem a sociálním situacím, ve kterých se pohybujeme a také jak o těchto situacích přemýšlíme. (Bendl a kol, 2015, s. 159)

Výzkumy ukázaly, že již od kojeneckého věku děti projevují chování, které je počátkem vývoje teorie mysli. Již od šesti měsíců dítě začíná brát v úvahu názor, že chování zahrnuje napodobování, společnou pozornost a poukazování (12 – 18 měsíců). Ve věku dvou let se objevují rozpory mezi myšlenkami v mysli a v realitě života – např. předstírání hry – kostka je auto, také dítě začíná v jednoduché formě chápat emocionálním důsledkům svého jednání (tj. když dítě hodí lžící, máma se rozzlobí) a dokáže rozlišit mezi úmyslným chováním a pouhými nehodami.

Tříleté dítě chápe, že různí lidé mohou chtít a cítit jiné věci. Zlom nastává kolem čtyř let věku, kdy si dítě začíná uvědomovat, že ne všechny myšlenky v mysli nemusí být pravdivé. Mohou tak objevit, že v krabičce od bonbonů jsou tužky místo bonbonů. Když se zeptáte, co si jejich kamarád myslí, že je v krabici, než se do ní podívá, tříleté dítě odpoví bonbony, ale čtyřleté si již uvědomí, že kamarád bude také „podveden“ tak jako oni.

Ve věku čtyř nebo pěti let děti chápou, že lidé mohou myslet na jiné věci. Uvědomují si, že někdy může někdo věřit tomu, co není pravda, ale v tom případě to, co člověk dělá nebo říká, je založeno na falešné víře.

Je mnoho faktorů, které mohou pozitivně ovlivnit míru schopnosti vývoje teorie mysli. Je to např.:

- zdravý a láskyplný vztah s matkou, dobré citové vazby, ale také pokud matka dítěti poskytne zpětnou vazbu při špatném chování;
- sourozenecké vazby;
- děti, které se zúčastní předstíraných her;

- rozvoj komunikační dovedností – slyšet a mluvit o příbězích, které zahrnují tajemství, triky, chyby, které vyzývají děti nahlížet na příběh z různých hledisek;
- rychlost vývoje jazykových schopností, pozdní vývoj jazykových schopností zpomaluje proces vývoje schopností teorie mysli;
- rozvoj kognitivních schopností, které regulují chování (výkonné funkce).

Důsledky rozvoje teorie mysli jsou vidět v sociální kompetenci dětí a úspěchu ve škole. Teorie mysli je základem společenského porozumění dětí. Implicitní teorie mysli pozorovaná u dětí se stává explicitněji v předškolním věku, začínají uvažovat o tom, co si ostatní myslí o sobě a využívají bohatosti slovní zásoby na tom jako je podvod, sarkasmus a metafora.

2.9 Teorie mysli a učení dětí předškolního věku

Úroveň schopnosti teorie mysli vedle důsledků na sociální porozumění a fungování dětí (např. Hughes, 2011) má i důsledky pro jejich kognitivní růst a školní připravenost. (Asstington & Pelletier, 2005, Blaisr & Razza, 2007) Jak děti chápou jednotlivé edukační programy – celý koncept výuky a učení je založen na pochopení prostřednictvím jejich duševního stavu. [31]

Již výše jsme uvedli, že termín „Teorie mysli“ byl vytvořen Premackem a Woodruffem (1978) a odkazoval na schopnost odvodit duševní stavy sobě a druhým. Mnoho studií v oblasti teorie mysli se soustředilo na získání porozumění nepravdivé víry u dětí tříletých až pětiletých, a to buď falešné přesvědčení obsahuje změnu polohy, nebo neočekávaný obsah. Wellmanova metaanalýza (2004) založená na 178 studiích zjistila, že schopnost uplatňovat falešnou víru teorie mysli se rozvíjí u dětí nepochybně v rozmezí třetího a pátého roku. (<http://psy2.ucsd.edu/~davidliu/papers/WellmanFang2006.pdf>)

Nové studie se zabývají otázkou o existenci dvou systémů teorie mysli (Apperly 2012, Kahneman, 2011):

- implicitní systém – pracuje rychle, automaticky a jeho operace nepodléhají vědomé kontrole;
- explicitní systém – zpracuje informace pomalu a pomocí vědomého usuzování na základě pravidel.

J. Banovsky (2016) konstatuje, že teorie duálních systémů vysvětluje velké věkové rozmezí mezi zvládnutím implicitního testu mylných přesvědčení, které jsou děti schopny zvládnout.

nout již v patnácti měsících věku dítěte a explicitním testem mylných přesvědčení ve věku čtyř až šesti let.

Wang (2015) konstatuje, že schopnosti vidět lidi jako záměrné agenty, kteří nám předkládají jisté vědomosti, odlišuje učení člověka od jiných zvířat. Především velmi malé děti a děti předškolního věku spoléhají na pozornost a na závěr znalostí a záměrů ostatních v jejich učení. S rozvojem schopností teorie mysli děti v předškolním věku začínají oceňovat mentální reprezentační povahu vědomostí a úlohu záměru ve výuce a učení. Ty děti, které disponují pokročilejším porozuměním duševního stavu, prokazují lepší schopnost v chápání výuky.

Dále si Wang (2015) klade otázku, zda děti ví, co skutečně dělají při činnostech a aktivitách v různých edukačních programech. Učení by tedy podle Wanga mělo být v kontextu s úsilím, s trvalou kontrolou pozornosti a s prostředky pracovní paměti. Učitelé by měli zvolit celkovou strategii, formy a metody práce ve svých edukačních programech tak, aby děti zapojily mentálně do učení tím, že své cíle v edukačním programu předkládali explicitně (pomalu) a s důrazem na změnu znalostí. Tím posílí jejich dětský vývoj.

Pokud je dítě schopno porozumět koncepci předškolní výuky a učení, může být usnadněn jeho přechod k formálnímu vzdělávání, neboť lépe chápe výuku.

Výzkumy teorie mysli zdůrazňují důležitost povědomí o vědomém vztahu mezi učitelem a žákem a také roli výuky a učení jako formě získávání znalostí. Koncepci výuky a učení zaměřené na myšlení zastávají behavioristé i progresivnější konstruktivisté.[14]

Behavioristé považují mysl za „soubornou skříňku“ nebo „kontejner“, který uchovává vědomosti (Bereiter, 2002). Mysl je aktivní, samohybnou a motivovanou hnací silou v učení.

Oproti tomu konstruktivistické teorie ve vzdělávání kritizují vědomostně orientované učení, podporují výuku zaměřenou na dítě, na konstruktivní poznávání orientované na společnost a přípravu do života. Konstruktivisté jsou ovlivněni myšlenkou, že znalost je sociálně konstruovaná, a že dítě je aktivní účastníkem vytváření smysly. [14]

2.10 Teorie mysli u dětí s autismem

Baron-Cohen, Leslie a Frith (1985) použili jako první testovací úlohu Sally Ann. Tato úloha prvního řádu (mylné představy) poukázala na deficit teorie mysli u dětí s autismem.

V současné době k zjištění úrovně teorie mysli u dětí, které trpí poruchou autistického spektra je používáno mnoho testovacích úloh.

Tyto děti jsou v abstraktním slova smyslu inteligentní, ale ne ve smyslu praktickém. Mají vážné problémy v sociálním prostředí, nerozumí emocionálním výrazům, protože nemají biologicky založenou a normálně vrozenou schopnost. To jim neumožňuje vytvářet mezilidské kontakty. Úplná ztráta nebo ne příliš vysoká schopnost teorie mysli je důsledkem neurologického, kognitivního nebo také emočního deficitu. (Vermelen, 2006, s. 55)

Některé děti s poruchou autistického spektra mají vysoké kognitivní schopnosti a verbální znalosti, ale v oblasti porozumění úkolů schopností teorie mysli vykazují potíže. Proto se setkávají se sociálními potížemi. Tyto potíže sebou nesou velké nesnáze ve společenském fungování, jako např. nejsou schopni předávat příběh druhým, nechápu emoce, nejsou schopni se zapojit do rozhovorů, nedokáží předpovídat chování a pocity druhých.

Problémy autistických dětí zapojit schopnost teorie mysli ve své životě nejsou ojedinělé. Problémy mají také jedinci s mentální retardací, schizofrenií a neslyšící děti. Také jsou to děti s pervasivní vývojovou poruchou, ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a děti, které mají problémy ve vývoj jazyka. [32]

3 TRADIČNÍ A ALTERNATIVNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Změny ve školství a vzdělávání

Devadesátá léta minulého století se pro naši vlast stala historickými milníky, byli jsme uznáni demokratickými státy Evropy a světa za svobodný demokratický stát. Což vedlo i k velkým změnám v pohledu na výchovu a vzdělávání.

Změna filosofického přístupu k výchově a vzdělávání přivedla tehdejší politickou reprezentaci k přijetí ústavního zákona 135/1989, tímto zákonem se změnil článek 16 stávající Ústavy, kde v článku 1 zní: „Veškerá kulturní politika v Československu, rozvoj vzdělávání, výchovy a vyučování jsou vedeny v duchu vědeckého poznání a v souladu se

Podle Jůvy (2007, s. 22) se otevřel prostor pro nové pedagogické teorie na principech demokracie a pluralismu.

Vzdělávání prochází vývojem, dochází k demokratizaci a decentralizaci vzdělávání:

- možnost vzniku soukromých a církevních škol jako nestátních subjektů, naopak dochází k zániku státního monopolu na vzdělávání;
- vznikl prostor pro tvorbu vlastních edukačních programů;
- dochází k rozšíření studijní nabídky o nové typy a druhy škol;
- změna modelu řízení škol, kdy se přechází z centralizovaného systému řízení na řízení podporující ekonomickou, správní i pedagogickou autonomii škol;
- část kompetencí v rozhodování přecházejí z celostátní úrovně na úroveň jednotlivých škol;
- dochází k zavádění nových kreativních metod a forem práce;
- finanční prostředky školy dostávají na základě tzv. normativní metody, kdy se objem prostředků pro jednotlivé školy stanoví na základě násobků počtu žáků příslušného normativu (Průcha, 2001, s. 139);
- Česká republika se může zapojovat do projektů vyhlašovaných Evropskou Unií

Výše uvedené aspekty napomáhaly při vzniku pluralitního vzdělávacího systému.

Během téměř třiceti let prošlo předškolní vzdělávání v důsledku socioekonomických a politických poměrů mnoha změnami.

Česká republika je nyní svobodným právním státem, s poměrně stabilní parlamentní demokracií, jsem součástí integrované Evropy jako jeden z členských států Evropské Unie. Což sebou přináší i nové možnosti a inovace v oblasti předškolního vzdělání.

V období elektronické komunikace, globální ekonomiky, informační exploze dochází k velmi rychlým a významným změnám.

Průcha uvádí, že: „vzdělávání se proměňuje, a to v některých stránkách naprosto podstatně, ale zároveň si zachovává určité stabilní, v průběhu delšího vývoje univerzální rysy“.

(Průcha, 2010, s. 10)

3.2 Změna legislativy v oblasti školství

Současným hlavním cílem předškolního vzdělávání je připravit dítě do reálného života.

Vypěstovat u dítěte dovednosti, návyky a poznatky, aby bylo dítě schopno se dále rozvíjet a vzdělávat a mělo tak otevřenou cestu do společnosti. Tento cíl se prolíná ve všech kurikulárních dokumentech, které bylo třeba na počátku transformace školského systému přepracovat. Tento postup byl však zdlouhavý.

K základním kurikulárním dokumentům patří:

- Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání V České republice – tento kurikulární dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován. (Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, 2009, s. 7-11)
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – hlavními principy jsou akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivce, zajišťovat prostor pro rozvoj a účinnost vzdělávacích programů, umožňovat využívat různé formy, metody práce s dětmi.

Současná vzdělávací politika vychází z přesvědčení, že člověk se musí a měl by mít zájem vzdělávat po celý život. Za základní krok tohoto procesu je považováno i předškolní vzdělávání, které má významnou podporu státu a je ukotveno „Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává tak stává legitimní součástí systému vzdělávání.[33]

V současné době je předškolní výchova definována Národním ústavem pro vzdělávání, jako vzdělávání, které: „*podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je. Jde o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání, v němž dítě získá především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení*“. [19]

3.3 Vymezení pojmu tradiční a alternativní vzdělávání

Pojem alternativní vzdělávání je spojováno v různých významech. V pojetí školské soustavy se jedná o něco co „stojí“ vedle tradičního, oficiálního vzdělávání. Průcha pojem alternativní vzdělávání vidí takto: „Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol daného vzdělávacího systému“. (Průcha, 2012, s. 25)

Pedagogický slovník podává vysvětlení k pojmu alternativní škola následovně: „Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 16-17)

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že tradiční vzdělávání je takové, které je zařazeno do tradičních škol - běžného, normálního typu.

3.4 Systém tradičního předškolního vzdělávání

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných obecných zásadách jako ostatní úrovně vzdělávání. Za podpory státu je součástí celého systému vzdělávání.

Ve své edukační (výchovně-vzdělávací) činnosti se orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základní klíčové kompetence a získalo tak všechny předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu snáze a spolehlivěji se uplatnit ve společnosti. (RVP PV, 2004, s. 7)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je řídicím orgánem systému předškolního vzdělávání. Z hlediska mezinárodní klasifikace ISCED jde o úroveň 0, která je vymezena jako: „uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu“. (Průcha, 1999, s. 51) V České republice jí vzdělávání poskytované mateřskými školami platnou a legitimní součástí vzdělávacího systému.

3.5 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání

Hlavním úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je:

- doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě s ní spolupracovat;
- obohacovat dítěti jeho denní program a poskytovat mu odbornou péči;
- rozvíjet jeho osobnost, tělesný rozvoj a zdraví, osobní spokojenost a pohodu, napomáhat v chápání okolního světa a motivovat ho k dalšímu učení, čímž mu usnadňovat další životní cestu;
- podporovat individuální rozvojové možnosti;
- plní úkol diagnostický (v případě problémů zajistit včasnou speciální péči);
- přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním podmínkám, možnostem a potřebám.

Školský zákon 561/2004, Sb. je stěžejní dokument pro vzdělávání v České republice, včetně předškolního vzdělávání a definuje cíle předškolního vzdělávání takto: „... rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se

speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Zákon 561/2004, Sb. Část druhá Předškolní vzdělávání, § 33 Cíle předškolního vzdělávání)

Tradiční předškolní vzdělávání se řídí pedagogickými zásadami, které mají své počátky již od 17. století, kdy je do své práce zavedl J. A. Komenský a bezesporu tyto zásady jsou platné dodnes. Vycházejí s didaktiky, což je teorie vzdělávání, která se zabývá formami, postupy a cíli vyučování.

Z pedagogických zásad vycházejí didaktická pravidla. Dle těchto pokynů (didaktická pravidla) je vedena výuka, konkrétní specifikace však vychází z pedagogických zásad, které mají obecná doporučení a napomáhají pedagogovi zefektivnit edukační proces.

Všechny zásady vznikaly postupně, na základě zkušeností. Mnohdy jsou podloženy psychologickými výzkumy a jsou ověřeny v edukačním procesu.

Děti v předškolním věku procházejí velkým progresivním vývojem jak v oblasti fyzických, tak i psychických schopností. Umět pracovat s pedagogickými zásadami je v předškolním věku velmi důležitá.

System tradičního předškolního vzdělávání nejprve formuluje vzdělávací záměry, na které následně navazují vzdělávací cíle, které vedou k rozvíjení dítěte, k učení, poznání, osvojení si určitých hodnot, na kterých je založena naše společnost. Vede děti k získávání samostatnosti, dovednostem, samostatně se projevat a působit na okolí. Všechny cíle a očekávané výstupy, kterých má dítě dosáhnout po absolvování předškolní docházky je uvedeno v Rámcovém vzdělávání pro předškolní vzdělávání.

Tradiční předškolní vzdělávání se řídí těmito pedagogickými zásadami:

1. **Zásada názornosti** – k základním pramenům poznání patří smyslová zkušenost, aby si dítě mohlo spojit představy s reálnou zkušeností. Tato zásada je také uváděna jako „zlaté pravidlo“.
2. **Zásada komplexního rozvoje** – práce pedagoga by měla směřovat k rozvoji osobnosti jednotlivých dětí, tak aby rozvíjela dítě v oblastech kognitivních, afektivních i psychomotorických.
3. **Zásada individuálního přístupu** – zde je třeba postupovat k jednotlivým dětem přiměřeně k jejich individuálním psychickým a fyzickým možnostem, tak aby dítě zažilo pocit radosti z upokojení z úspěchu při učební činnosti. (Kalhous, 2009 s. 128)
4. **Zásada přiměřenosti** – učivo by mělo odpovídat jak somatickým, tak psychickým vývojovým možnostem dítěte. Je třeba dítě dostatečně motivovat a podněcovat tak,

aby učivo vedlo k jeho celkovému rozvoji. Nadměrné požadavky mohou mít na dítě neblahé následky, v opačném případě nedostatečné požadavky dítě mohou odradit a dále nemotivovat k zvědavosti.

5. **Zásada soustavnosti** – poznatky, které jsou dětem předkládány, by měly být v logickém pořadí, vyplývat jeden z druhého tak, aby je děti lépe pochopily a dokázaly je používat v praxi.
6. **Zásada postupnosti** – již J. A. Komenský zásady soustavnosti prosazoval takto:
 - od jednoduššího ke složitějšímu;
 - od lehčího k těžšímu;
 - od bližšího ke vzdálenějšímu;
 - od známého k neznámému.
7. **Zásada trvalosti** – je nutno zvolit při edukaci takové nástroje, aby vědomosti byly trvale osvojené a uchovaly se v dlouhodobě paměti a kdykoliv si dítě tyto vědomosti bylo schopno vybavit a použít v praxi. (Zormanová, 2014, s. 63-65)

Od konce minulého století se proměňuje pohled na dítě. Do popředí vstupují principy respektu a úcty k dítěti, orientace na jeho pozitivní stránky jeho osobnosti, bezpečí, jistoty a vstřícnosti. Převládá pozitivní hodnocení a orientace na radost dětí.

Tyto zásady a jejich používání napomáhají vychovávat zdravě sebevědomé, ohleduplné a citlivé děti, které se dokáží ve složitostech našeho světa bez větších problémů orientovat.

3.6 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) patří k základním kurikulárním dokumentům předškolního vzdělávání. Stanovuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. (Průcha, Kořátková, 2013 s.)

RVP PV je pro mateřské školy metodickým vodítkem pro tvorbu jednotlivých Školních vzdělávacích programů (ŠVP PV) a tyto se dále rozpracovávají do jednotlivých již více konkrétně specifikovaných Třídních výchovných programů předškolní výchovy (TVP PV).

V roce 2001 byla vydána první verze RVP PV. Tento dokument byl několikrát upravován, poslední verze tohoto kurikulárního dokumentu je účinný od 1. ledna 2018.

3.7 Systém alternativního vzdělávání

Alternativní školy nejsou pouze školy soukromé. Existuje řada státních škol s alternativním modelem edukace. Co se týká podpory v zákoně, platí stejná pravidla pro soukromé i státní školní subjekty.

Pod hlavičkou názvu „Alternativní škola“ podle Průchy (2012, s. 20) je možné zařadit všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele (církve, soukromé i veřejné), které se něčím odlišují od hlavního proudu standardních, běžných, převažujících vzdělávacích systémů, odlišností edukačních programů, školního života, jednotlivých kurikulárních programů, prostředí (architektura), hodnocení (slovní), vztahu mezi školou a rodiči i obcí.

3.8 Funkce alternativního vzdělávání

V současné době žijeme v relativně stabilní demokracii, ve které panují určitá nepsaná pravidla. Jedním z nich je i výběr typu edukačního programu pro děti. Tyto školy by měly plnit několik funkcí směrem ke tradičnímu vzdělávání:

1. Funkce kompenzační – alternativní edukační programy vznikají proto, aby nahradily (kompenzovaly) některé nedostatky, které se objevují v tradičním školském systému.
2. Diverzifikační funkce – zajištění nezbytné plurality vzdělávání.
3. Inovační funkce – zda se nabízí prostor pro zavádění experimentování a další inovace ve vzdělávání (Průcha, 2012, s. 12)

3.9 Pedagogické zásady alternativního vzdělávání

Alternativní školy vznikaly a počátku našeho století jako osobitý, speciální druh vzdělávání a nesou s sebou mnoho významů: volná, netradiční svobodná, otevřená a také nezávislá škola. Z pohledu pedagogického jsou to typy škol, které nabízejí nestandardní, inovativní, zvláštní obsah edukačních programů.

Němečtí autoři Klassen a Skiera (Průcha 2012, s. 56) uvádějí několik základních, obecných rysů alternativních škol:

- výchova se zaměřuje a respektuje individualitu dítě, je pedocentrická;
- je aktivní, uplatňuje různé vyučovací formy;
- primární důležitost je kladena na emoční a sociální rozvoj dítěte a usiluje o komplexní výchovu;

- formy, postupy výchovy vzdělávání vytváření společně jako učitelé, tak rodiče i žáci;
- je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“ (život pro život), propojení dětí do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec třídy.

Rydl (1999a in Průcha, 2012, s. 39) charakterizoval obecné didaktické a metodické postupy alternativního vzdělávání takto:

- rozvoj a organizace dne se přizpůsobují potřebám a zájmům dítěte;
- učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda;
- dítě plní úkoly podle zadání, rozhoduje o pořadí a rozsahu úkolů;
- důraz je kladen na objevování věcí a vnitřní motivaci;
- preferuje se spolupráce ve skupinách;
- edukace probíhá mimo třídy a školu;
- důraz je kladen na tvořivost a iniciativu dětí.

Každý jednotlivý edukační program alternativního vzdělávání má svá osobitá specifika, která se odvíjejí od filosofických myšlenek zakladatelů jednotlivých programů.

V českém předškolním vzdělávání jsou nejvíce zřizovány tyto typy mateřských škol.

Církevní mateřská škola se od běžných typů neliší. Tyto školky zábavnou formou seznamují děti se základními náboženskými fakty.

Jsou zřizovány církevními právníckými osobami nebo městem či obcí. V mnoha případech mají formu právnícké osoby nebo příspěvkové organizace a jsou zpravidla zapsány v rejstříku ministerstva školství. Tím spadají pod školský zákon.

Daltonská mateřská škola stojí na základech Daltonského plánu, tento byl zaveden učitelkou Parkhurstovou ve městě Dalton (odtud název programu) a nechala se ovlivnit principy práce Montessori. Na její popud založila svou experimentální školu (1919). Základními principy jsou:

- svoboda jako podmínka rozvoje osobnosti dítěte;
- spolupráce, která vede k podpoře sociálního vzdělávání;
- individuální plnění úkolů.

Waldorfská škola byla založena ve Stuttgartu ve dvacátých letech 20. století jako škola pro děti zaměstnanců továrny. Edukační program v tomto zařízení zajistil Rudolf Steiner, který byl zastáncem ezoterického stylu života.

Ideový základem edukačního programu je antroposofie. Jak uvádí Filová a Svobodová (2007, s. 133) - antroposofie pracuje s fyzikou, duševní a duchovní realitou, hlásí se ke křesťanství, ale obrací se i k východním směrům, pracuje s pojmy karma, reinkarnace, inkarnace, vícečlennou lidskou bytostí a teorií jejího vývoje.

Zakladatelé jsou zastánci principu nezávislosti na politické a ekonomické podpoře státu, proto tyto školy jsou soukromého charakteru.

Waldorfský edukační program se řídí těmito cíli:

- harmonický rozvoj dítěte, kladen je důraz na oblast citovou a morální;
- rozvoj a upevnění stavů orgánů a dětské tělesnosti – zde je zaměřená výchova na napodobování;
- v oblasti rozvoje vůle je primárním poskytováním vhodných vzorů, vytvoření pevného životního rytmu;
- v oblasti cítění je dítě vedeno k rozvoji fantazie, aby se umělo vyjadřovat pomocí sociálních, kulturních uměleckých a také vyjadřovacích schopností;
- v oblasti myšlení je dítě vedeno k samostatnosti, tak, aby došlo k vytvoření vlastních a obecných pojmů na základě zkušenosti.

Děti velmi aktivně vnímají prostor kolem nich, proto je podstatným prvkem kvalitní vzor v podobě učitele. Hra je založena na minimalizování počtu hraček a pokud ano, tak jsou vhodné hračky z přírodnin, louky, maňásky, se kterými dítě může tvořit.

(www.nejskolky.cz)

Lesní mateřské školy jsou typem edukačního programu, který má hlubokou historii ve Skandinávii, kde vzhledem k sociokulturním a historickým podmínkám je běžnou formou mateřské školy.

Nabídka vznikla jako alternativa pro děti předškolního věku s environmentálním zaměřením edukačního programu, s důrazem na každodenní kontakt s přírodou. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které může mít nejrůznější podoby. Vzdělávání probíhá v souladu s dokumenty MŠMT – Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Filosofií lesních mateřských škol je:

- na základě celoročního pobytu v přírodě děti vzdělávat;
- cílem vzdělání dětí je naučit je nejen barvy a předmatematické dovednosti, ale uvědomovat si i zákonitosti a proměnlivosti přírody;
- zásadní je efektivní komunikace s rodiči;
- východiskem pro vzdělávací program jsou situace, spontánní hry a přímé zkušenosti dětí.

Zakladatelkou **mateřských montessori škol** byla Marie Montessori, která je jednou z nejvýraznějších reformních osobností pedagogického hnutí. Východiskem práce M. Montessoriové byl pedocentrismus – respektování zákonitostí vývoje dítě, a jeho potřeb. Hlavní důraz je při výchově dětí kladen na výchovu smyslů – senzomotorickou část, k níž přispívá didaktický materiál a pedagogicky upravené prostředí. Motem sdružení Montessori je: *„Montessori pomáhá dětem zvládnout praktický život, zkoumat jak věci fungují, psát příběhy, počítat až do nekonečna a rozumět řádu věci kolem sebe“*.

Základní zásadou Montessori pedagogiky je heslo *„Pomoz mi, abych to dokázal sám“*. (Zelinková, 1997, s. 17)

Úkolem učitele je být pomocníkem v hledání životní cesty, aby dítě získalo dovednosti, které rozvíjí prostřednictvím svých vlastních schopností. Zodpovědnost je kladena na dítě, to nejlépe ví, co se učit chce. Je mu poskytnut čas, prostor i příležitost k jeho osobnímu rozvoji.

Mezi základní principy Montessori pedagogiky patří tzv. „senzitivní období“, což je určitý časový úsek v životě dítěte, ve kterém je připraveno si osvojit dovednosti. Pro tuto část života je typická intenzivní soustředěnost a opakování aktivity, jakmile dítě zvládne určitou činnost, začíná období další, nové.

K dalším principům patří připravené prostředí, vše je přizpůsobeno k pohybu dětí, speciální didaktické hračky, stavebnice, pomůcky, které jsou k dispozici jen, když je děti potřebují. Každá věc má své místo. Prostor by mělo být příjemné a harmonické.

Mezi jednotlivými předměty a dítětem by mělo dojít ke spojení, tak, aby dítě mohlo vynaložit veškeré své schopnosti k práci s předmětem, které se nazývá „polarizace pozornosti“.

Výuka je třístupňová:

- pojmenování učitelem – kdy učitel s dítětem podrobně rozebere určitou pomůcku;

- znovupoznání – v další fázi již dítě rozpoznává předmět pomocí příslušného pojmenování;
- aktivní ovládní – ověření učitelem, zda dítě umí aktivně předmět pojmenovat.

Děti jsou vedeny k tichu a klidu v práci speciálními relaxačními metodami. Pomocí praktických cvičení, které spočívají v nácviku činností v reálné životě jsou děti vedeny k samostatnosti a nezávislosti na dospělém.

Pomocí senzorických smyslových cvičení jsou děti vedeny k rozvoji smyslů – intelekt, hrubá motorika, jemná motorika, slovní zásobě.

Výuka je koncipována do oblastí rozvoje jazyka, rozvoje matematiky a tzv. kosmické výchovy. Tento pojem je specifický pro Montessori pedagogiku. Jeho filosofií je člověk jako nositel míru, lásky, pomoci, která přispívá k celek k harmonii – člověk je součástí vesmíru, ne jeho pánem. Tato výchova pomáhá dítěti pochopit řád a systém světa, tak aby si dítě v něm našlo své místo.[9]

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 RALIZACE VÝZKUMU

Jedna z výzkumných oblastí se zaměřuje na chápání učení a vyučování, tedy jaká je volena strategie při vyučování jednotlivých edukačních programů ve spojitosti s teorií mysli u dětí předškolního věku. Ze zahraničních studií vyplývá, že existuje souvislost s teorií mysli a schopností chápat záměr učitele. Což ve svém důsledku vede při správně sestavených učebních osnovách a dobře volené strategii učitele u předškolních dětí k plynulejšímu přechodu k formálnímu vzdělávání.

Wang (2015) ve své studii domnívá, že schopnost dítěte chápat pojetí učení je založeno na jejich pochopení duševního stavu. To je kritický bod pro přechod na formální vzdělávání. Znalost je individuální reprezentační mentální stav. Učení je proces změny znalostí, který může být buď úmyslný, nebo ne. Učení je také úmyslný pokus o změnu stavu znalostí druhého. Teorie mysli (ToM) usnadňuje porozumění stavu znalostí a změn.

Pochopení jednotlivých konceptů výuky a učení může být důležitou součástí školní připravenosti. Teorie mysli by měla být výhodou pro vstup do školy.

V českém prostředí jsou pouze k dispozici výzkumy, které byly prováděny v rámci závěrečných prací studentů.

První – teoretická část je věnována pozornosti přehledu z pohledu vývojové psychologie a teorie mysli. V navazující praktické části se zaměříme prostřednictvím kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu na statistický popis porovnání zjištěné schopnosti teorie mysli u předškolních dětí v tradičním a inovativním vzdělávání. Tyto typy vzdělávání se od sebe liší v edukačních programech, které jsou sestaveny na zcela jiných principech a filosofii. Tudíž by tyto děti dle našeho názoru měly vykazovat rozdílnou úroveň schopností teorie mysli. Věková úroveň pěti let byla zvolena záměrně vzhledem ke skutečnosti, že v tomto věku mají již téměř osvojeny schopnosti teorie mysli a začínají je aktivně používat v každodenním životě.

V našem výzkumu se zaměřuje na vývoj teorie mysli první úrovně, tedy zda pětileté děti mají osvojenou schopnost uplatňovat teorii mysli první úrovně. Další oblastí výzkumu je hledání souvislostí mezi schopností uplatňovat teorii mysli a jednotlivými edukačními programy předškolního vzdělávání, konkrétně vzdělávání tradičního a inovativního.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní cílem výzkumu je porovnat, zda existují rozdíly v míře schopnosti uplatňovat teorii mysli u pětiletých dětí navštěvující edukační programy tradičního a alternativního vzdělávání.

Hlavním cílem je také potvrzení nebo vyvrácení stanovených hypotéz.

Dílčí cíle:

1: Porovnat zjištěnou míru schopnosti uplatňovat teorii mysli u pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v baterii úloh škály teorie mysli (ToM Scale).

1.1: Porovnat zjištěnou míru schopnosti uplatňovat teorii mysli u pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v oblasti kognitivních úkolů baterie úloh teorie mysli (ToM Scale).

1.2: Porovnat zjištěnou míru schopnosti uplatňovat teorii mysli u pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v oblasti úkolů zaměřených na emoce v baterii úloh teorie mysli (ToM Scale).

2: Porovnat zjištěnou míru schopností uplatňovat teorii mysli u dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úlohách falešného přesvědčení teorie mysli (False Belief).

2.1: Porovnat zjištěnou míru schopností uplatňovat teorii mysli u dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úloze prvního řádu falešného přesvědčení False Belief

2.2: Porovnat zjištěnou míru schopností uplatňovat teorii mysli u dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úloze druhého řádu falešného přesvědčení (False Belief)

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Existují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli mezi pětiletými dětmi navštěvující tradiční a alternativní vzdělávání v baterii testovacích úloh **Škály teorie mysli** (ToM Scale)?

H1: Existují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v baterii testovacích úloh **Škály teorie mysli** (ToM Scale) mezi skupinou dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání.

1.1 Existují rozdíly uplatňovat schopnosti teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v **kognitivní oblasti testovacích úloh Škály teorie mysli** (ToM Scale)?

H1.1: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v **kognitivní oblasti testovacích úkolů Škály teorie mysli** (ToM Scale).

1.2 Existují rozdíly uplatňovat schopností teorii mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovacích úlohách zaměřených na **emocionální oblasti ve Škále testovacích úloh teorie mysli** (ToM Scale)?

H1.2: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat míru schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovacích úlohách **Škály teorie mysli zaměřených na emocionální oblast** (ToM Scale).

2. Existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovacích úlohách teorie mysli **„Mylné přesvědčení“ 1. a 2. řádu?** (False Belief)?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat teorii mysli u pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání v testovacích úlohách **„Mylné přesvědčení“ 1. a 2. řádu** (False Belief).

2.1 Existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úloze „**Mylné přesvědčení**“ **1. řádu** (False Belief)?

H2.1 : Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úloze „**Mylné přesvědčení**“ **1. řádu** (False Belief).

2.2: Existují rozdíly ve schopnosti teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovací úloze „**Mylné přesvědčení**“ **2. řádu** (False Belief).

H2.2: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat schopnosti teorie mysli v testovacích úlohách „**Mylné přesvědčení**“ (False Belief) **2. řádu** mezi skupinami pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání.

4.3 Pojetí výzkumu

Chrástka (2007, s. 12) ve své odborné literatuře popisuje kvantitativně orientovaný výzkum jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami ověřují, verifikují a testují hypotézy o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy. Podstatou kvantitativního výzkumu je získat objektivně ověřitelné údaje o zkoumané problematice. Základem výzkumu je měření (údaje lze vyjádřit numericky). Zjišťuje rozsah frekvenci nebo intenzitu edukačních jevů. Hledají se také jevy, které lze zevšeobecnit na větší skupinu. Vzhledem k charakteru námi zvoleného výzkumného problému jsme zvolili kvantitativní strategii výzkumu.

4.4 Výzkumné metody

Ačkoli je výzkum teorie mysli často založen na měření jednotlivých úkolů, komplexnější nástroje podle některých zahraničních výzkumníků vedou k lepšímu porozumění vývoje ToM. Přistoupili jsme tedy i my ke komplexnějšímu procesu zkoumání ve snaze poskyt-

nout soubornější vyhodnocení úrovně schopností teorie mysli u pětiletých dětí. Za nejvhodnější nástroj jsme si vybrali „Škálu teorie mysli“ (ToM Scale) navrženou Wellmanem a Liu roku 2004.

Škála teorie mysli obsahuje 7 úkolů, které jsou sestaveny v logickém pořadí dle obtížnosti tak, aby obsahovaly většinu typů testových úloh užívaných při testování teorie mysli. Tato testovací baterie se omezuje pouze na jednoduché úlohy prvního řádu teorie mysli, které pokrývají:

- různé touhy;
- rozmanité přesvědčení;
- přístup k vědomostem;
- obsahu falešného přesvědčení;
- explicitní falešné přesvědčení;
- emoce, víry;
- a skutečné zjevné emoce.

Při samotném testování jsme použili panáčky-figurky, pozměnili jsme jména protagonistů a některé rekvizity, stalo se tak, proto, aby děti lépe pochopily příběhy.

Výsledky metaanalýzy, kterou provedli Wellman, Cross, & Watson v roce 2001 přesvědčivě dokázaly, že způsob podání úkolu nemá žádný vliv na výsledky dítěte v úkolu – tedy jestli je aktér příběhu představen jako reálná osoba, maňásek, figurka nebo panenka, jestli je dětem příběh prezentován na fotografiích či namalován v knize nebo zda je příběh pouštěn pomocí videonahrávky. [11]

Námi byla zvolena metoda prezentace příběhu s panáčky-figurkami, která se nám jeví, jako nejvíce atraktivní pro dítě. Rozbor výsledků metaanalýzy také dokazuje, že i forma zásadního předmětu (např. čokolády) nemá vliv na výsledky – tedy jestli je předmět skutečný, je hračkou nebo je jen znázorněn na obrázku. Pro zjednodušení byla zvolena podoba obrázková, přičemž byla dodržena pro průběh jednotlivých zkoumání stejná velikost jednotlivých obrázků. Fotografie užitého materiálu i kompletní znění úkolů je umístěno v příloze této práce.

Zde pouze zjednodušené seznámení s jednotlivými dílčími úkoly:

1. **Rozdílná přání** (*Diverse Desires*) - dítě zde rozhoduje, že dvě osoby (dítě a někdo jiný) mají různá přání o tom samém objektu. Vzhledem k dvěma možnostem občerstvení,

dítě vyjadřuje své preference, ale pak musí předvídat výběr druhé osoby, která má opačné přednosti.

2. **Rozdílná přesvědčení** (*Diverse Beliefs*) – tento úkol je založen na schopnosti předpovídat chování druhé osoby na základě jejího přesvědčení, které je odlišné od jeho vlastního.

3. **Přístup ke znalosti** (*Knowledge Acces*) – dítěti je ukázán obsah krabice, posléze je dítě tázáno, jestli druhá osoba, která tento obsah neviděla, ví, co je uvnitř krabice.

4. **Mylné přesvědčení o obsahu** (*Contents False Belief*) - dítěti je ukázán obsah krabice, který je v protikladu s tím, na co je dítě při běžném setkání s obsahem takové krabice navyklé. Pak je dítě tázáno, jestli si jiná osoba, která obsah předtím neviděla si myslí, že je uvnitř jako vždy běžný obsah nebo obsah zcela neočekávaný. Tento úkol má podobný princip jako úkol „Přístup ke znalosti“.

5. **Explicitní mylné přesvědčení** (*Explicit False Belief*) - dítě musí přemoci svou vědomost o reálním umístění hledaného předmětu a předpovědět místo, kde bude jiná osoba předmět hledat na základě přesvědčení této osoby o jeho poloze, ačkoliv je to mylné přesvědčení.

Úkoly číslo šest a sedm jsou zaměřeny na emoce, pro děti měly být v baterii úloh Škály teorie mysli nejtěžší.

1. **Přesvědčení – emoce** (*Belief – Emotion*) – dítě je provázeno hraným příběhem o chlapci, který má rád čokoládové cereálie. Za nepřítomnosti chlapce je dítěti ukázána krabice, ve které jsou papírové koule. Chlapec se vrátí, protože má hlad, dítě dostane úkol uhodnout jeho emoční reakci, když uvidí, že v krabici jsou místo cerálií papírové koule. Zde dítě musí potlačit svou znalost o tom, co se v krabici skutečně nachází a přijmout perspektivu druhého, který o obsahu krabice nic neví.

2. **Skutečné – zjevné emoce** (*Real – Apparent Emotions*) – tato úloha je založena na schopnosti diferencovat zjevné emoce od pravdivých, které však mohou být o druhého utajené. Dítě se dozvídá, že dívka řekla o chlapci nepěkný vtip, který je všem dětem, kromě chlapce, kterého se vtip týkal velmi směšný. Dítě je seznámeno se skutečností, že chlapec nechce, aby se ostatní dozvěděli, jak se opravdu cítí. Potom dostane dotaz, jak se chlapec cítí uvnitř a jak se tváří naoko – odpověď by měla být založena na principu, že skrytá emoce je pozitivnější než skutečná.[11]

Druhou testovací baterií úloh byly testovací úkoly pocházející od Perner a Wimmera (1985) známe pod jménem „Zmrzlina“ (*Ice Cream Taks*) Ta testuje teorie mysli prvního i druhého řádu. Námi použité úlohy byly převzaty od Sullivan, Zaitchik a Teger-Flusberg (1994). Jako úkol „Zmrzlina“ – test pro mylné přesvědčení 1. a 2. řádu. V úkolu vystupují dvě osoby - Petr a Janička. Oba se nezávisle na sobě dozvěděli, že zmrzlinář (klíčový objekt) se přesunul z parku ke školce. I když Petr a Janička znají, kde zmrzlinář je, Petr má mylné přesvědčení druhého řádu o Janině přesvědčení – Petr si myslí, že Janička si myslí, že zmrzlinář je stále v parku na původním místě. Pochopení mylného přesvědčení druhého řádu bylo zkoumáno pomocí otázky: „Kde si Petr myslí, že Janička si šla koupit zmrzlinu?“ Aby děti lépe pochopily úlohu, použili jsme jako kulisy části interaktivní stavebnice pro děti.

Dosažené bodové „skóre ToM“ v rozmezí 0-1 bod v jednotlivé testovací úloze bylo pečlivě zaznamenáváno do „Záznamového archu“ pro každé jednotlivé dítě. Maximální skóre, kterého děti mohli získat, bylo 7 bodů, pokud dítě tento počet bodů dosáhlo, je možno říci, že má zvládnutu schopnost teorie mysli. Tento je součástí přílohy diplomové práce.

Úkoly baterie testovacích úloh „Mylné přesvědčení“ (*False Belief*) 1. a 2. řádu jsou pro předškolní děti obtížné, ale chtěli jsme si ověřit hypotézu, že ani v těchto úkolech se děti z tradičního a alternativního vzdělávání nebudou existovat statisticky významné rozdíly. Pro dosažení úrovně jsme opět stanovili „skóre 0-1“, maximální počet bodů dosažených v této úloze je 2, což je také hranice, kdy dítě má schopnost 1. a 2. řádu teorie mysli zvládnutu.

4.5 Provedení výzkumu

Úkoly byly dětem zadávány výzkumníky vždy ve stejném pořadí a se stejnými rekvizitami tak abychom předešli možnému rozdílu mezi jednotlivými zkoumanými skupinami – dětmi z jednotlivých edukačních typů vzdělávání. Všechny úkolů jsou postaveny na dvou otázkách - kontrolní otázce (*memory question*). Tato otázka slouží ke kontrole, zda si dítě pamatuje příběh a rozumí mu. Druhá otázka je testovou otázkou (*target question*) zjišťuje, zda má dítě již osvojenou schopnost teorie mysli. Plné znění jednotlivých aplikovaných metod je přílohu této práce. Pro zadávání testovacích úkolů pětiletým dětem ze souboru tradičního vzdělávání byla zvolena místnost – třída v mateřské škole. Tuto místnost jsme

zvolili záměrně, vzhledem k tomu, že prostředí třídy bylo dětem známé. Děti se nerozptylovaly, nebyly zbytečně nervózní. Vždy bylo testováno jedno dítě, ostatní si hráli s kamarády na školní zahradě.

Dětem z výzkumného souboru inovativního vzdělávání byly úkoly předkládány během dopoledních činností a to v místnosti, která sloužila jako pracovna pro učitelky.

Vzhledem k tomu, že jednotlivé skupiny jsou předem rozděleny a my jsme do těchto rozdělení nemohli zasáhnout, jedná se o design ex post facto. Tento výzkum sebou přináší jisté omezení, které jsou spojena s tímto typem designu. Těmito problémy se budeme zabývat v diskusi.

4.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybírán na základě edukačních programů zařazených do tradičního nebo inovativního vzdělávání. Tato skutečnost byla pro náš výzkum rozhodující, charakteristikám těchto edukačních zaměření jsme se věnovali v teoretické části.

Pro posouzení míry typu tradičního a alternativního programu mateřských škol jsme se rozhodli použít všeobecného rozdělení mateřských škol do proudu tradičního nebo alternativního vzdělávání, prostudováním webových stránek mateřských škol a také zda mateřským školám byla přidělena akreditace.

Základní výzkumný soubor tvoří všechny děti předškolního věku z oblasti Zlínska a Prahy, které jsou vzdělávány pro účely našeho zkoumání. K získání výběrového vzorku jsme oslovili mateřskou školu s edukačním programem tradičního vzdělávání. Na základě námi stanoveného kritéria vybrali pětileté děti. Tím jsme získali vzorek dětí předškolního věku. Daným způsobem byla shromážděna polovina respondentů – 16 dětí.

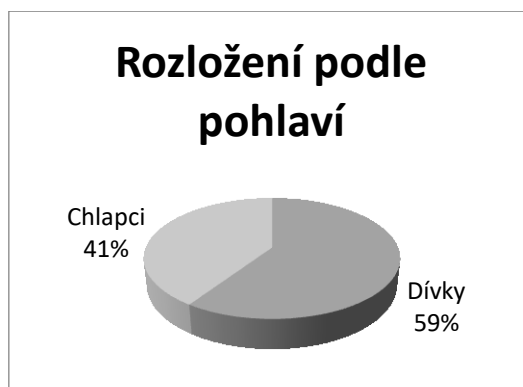
V další fázi výběru byla použita metoda sněhové koule, která je založena na bázi účelového výběru. Základním východiskem pro použití této metody je získání kontaktu s první vlnou účastníků výzkumu (Miovský, 2006). Byli osloveni rodiče splňující podmínku k zařazení do výzkumu – dítě ve věku pěti let, které navštěvuje mateřskou školu s alternativním edukačním programem, konkrétně s programem „Lesní mateřské škola“ a Montessori mateřská škola“, neboť tyto typy alternativních mateřských škol mají v předškolním vzdělávání největší zastoupení a jsou filosofii a edukačními programy zcela odlišné od programů tradičních mateřských škol. Oslovili jsme rodiče a ti nám dále poskytli kontakty na další možné účastníky. Tyto účastníky jsme následně oslovili a získali tak také

16 dětí. Výzkumný soubor tvoří celkem 32 pětiletých dětí, 16 z tradičního vzdělávání a 16 z alternativního vzdělávání.

4.7 Popis výzkumného vzorku

Z níže uvedeného grafu je patrné rozložení účastníků testování na základně pohlaví z výzkumného vzorku pětiletých dětí, kde převládaly chlapci (59 %) nad dívkami (41 %). Pokud převedeme procentuální vyjádření na numerické z celkového počtu 32 dětí z toho 19 dívek a 13 chlapců. Toto rozložení uvádíme orientačně, protože v samotném výzkumu pohlaví nebylo zohledňováno.

Graf 1: Rozložení podle pohlaví



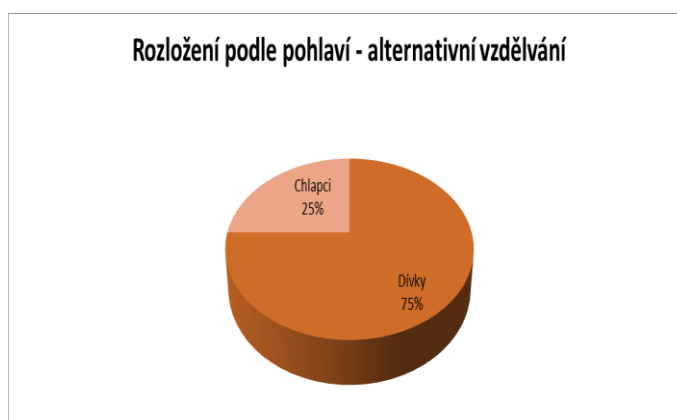
Tabulka uvádí věkové rozložení výzkumného vzorku. V našem výzkumu byly testovány pouze děti pětileté. Věk je uveden v měsících pro přesnější přehled, neboť u dětí předškolního věku je i několika měsíční rozdíl věku ve vývoji dítěte velmi patrný. Z přehledu je patrné, že mezi skupinami dětí nebyly velké věkové rozdíly.

Tabulka 1: Přehled věkového rozložení dětí z tradičního a alternativního vzdělávání

| | Tradiční vzdělávání | Alternativní vzdělávání |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Počet dětí | 16 | 16 |
| Věkový průměr | 65,1 | 64,4 |
| Věk - medián | 65 | 64 |
| věk - modus | 66 | 62 |
| Věk - minimální | 61 | 61 |
| Věk - maximální | 69 | 69 |

Výzkumný vzorek účastníků testování z alternativního vzdělávání vyjadřuje níže uvedený graf. V tomto vzorku převládaly dívky nad chlapci a to v poměru 75 % dívek ku 25 % chlapců, což je 12 dívek a 4 chlapci. Jednalo se o pětileté děti pocházející ze dvou alternativních typů vzdělávání – Montessori programu a programu Lesní mateřská škola

Graf 2: Rozložení podle pohlaví alternativní vzdělávání



Věkové procentuální rozložení dětí z tradičního vzdělávání představuje graf 3, které bylo ve vyrovnaném poměru 50 % dívek (8 dívek) a 50 % chlapců (8 chlapců). Tento výzkumný soubor tvoří děti ze státní mateřské školy, která dle obecného dělení přináleží do proudu tradičního vzdělávání.

Graf 3: Rozložení podle pohlaví tradiční vzdělávání



4.8 Způsob zpracování dat

Námi získaná data z testovacích úloh jsou vyhodnocena popisnou statistiku (tabulky), pomocí, které odpovíme na popisné výzkumné otázky.

Pro testování hypotéz jsou využity statistické metody zpracované prostřednictvím počítačového programu EXEL 2016, do kterého jsme přenesli zaznamenávané údaje ze „Záznamových archů“ získaných „skóre ToM“ v testovacích úlohách.

Pro testování hypotéz byla zvolena závislá proměnná schopnost uplatňovat teorii mysli a jako nezávisle proměnná bylo přiřazováno typ vzdělávání tradiční a alternativní.

Závislá proměnná představovala hodnotu Skóru „ToM“ 0-1. Nejvyšší možný počet bodů pro stanovení zvládnutí schopnosti teorie mysli je 7 v testovacích úlohách Škály teorie mysli a 2 body v testovacích úlohách 1. a 2. Stupně „Mylné přesvědčení“.

Dle určení typů proměnných byl zvolen Studentův t-test. Pro testování všech hypotéz byla zvolena hladina významnosti 0,05.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

5.1 Výsledky

Z námi uskutečněného kvantitativního výzkumu vzešly následující výsledky:

1. Existují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli mezi pětiletými dětmi navštěvující tradiční a alternativní vzdělávání v baterii testovacích úloh škály teorie mysli (ToM Scale)?

H1:Existují rozdíly ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v baterii testovacích úloh škály teorie mysli (ToM Scale) mezi skupinou dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání.

H1o:Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v baterii testovacích úloh škály teorie mysli (ToM Scale) mezi skupinou pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání **nejsou statické rozdíly**.

H1A:Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v baterii testovacích úloh škály teorie mysli (ToM Scale) mezi skupinou pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání **jsou statistické rozdíly**.

Tabulka 2: Průměrný skór teorie mysli dle typu vzdělávání

| Typ vzdělání | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
|-------------------------|-------------|---------------------|
| Tradiční vzdělávání | 4,8 | 1,668 |
| Alternativní vzdělávání | 5,067 | 1,768 |

Abychom získaly rozdíly mezi jednotlivými typy vzdělávání, otestovali jsme zvláště skupinu pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání. Na základě statistické analýzy jsme našli podporu pro naši nulovou hypotézu, kdy nebyl prokázán statisticky rozdíl mezi skupinou z tradičního a alternativního vzdělávání $p=0$ ($p<0,05$),

Děti z tradičního vzdělávání nedosahují významně vyšší úrovně schopnosti teorie mysli ($M = 4,8$, $SD = 1,668$) než děti z alternativního vzdělávání ($M = 5,067$, $SD = 1,768$). V testu schopností Škály teorie mysli nejsou statisticky významné rozdíly mezi skupinou dětí z tradičního a alternativního vzdělávání ($p = 0,682$).

Nezamítáme tímto nulovou hypotézu a konstatujeme, že mezi skupinami pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání nejsou statisticky významné rozdíly v baterii testovacích úloh škály teorie mysli (ToM Scale), která nám stanovuje úroveň schopnosti teorie mysli.

1.1 Existují rozdíly uplatňovat schopnosti teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v kognitivní oblasti testovacích úloh Škály teorie mysli (ToM Scale)?

H1.1: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v kognitivní oblasti testovacích úkolů Škály teorie mysli (ToM Scale).

H1.1a: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v kognitivní oblasti testovacích úkolů Škály teorie mysli (ToM Scale) mezi skupinou dětí z tradičního a alternativního vzdělávání **neexistují statisticky významné rozdíly.**

H1.1A: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v kognitivní oblasti testovacích úkolů Škály teorie mysli (ToM Scale) mezi skupinou dětí z tradičního a alternativního vzdělávání **existují statisticky významné rozdíly.**

Tabulka 3: Průměrný skór dle typu vzdělávání – kognitivní oblast

| Typ vzdělávání | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
|-------------------------|-------------|---------------------|
| Tradiční vzdělávání | 3,6 | 1,302 |
| Alternativní vzdělávání | 3,5 | 1,547 |

Úkoly Škály teorie mysli, lze rozdělit na dvě části na kognitivní a emocionální. Některé děti mohou být úspěšnější v kognitivní oblasti, nebo jiné naopak v emocionální. Usuzovali jsme tak i na základě typů vzdělávání. Alternativní vzdělávání je více zaměřeno směrem k emocionálnímu prožívání a uvědomování se.

Na základě statistické analýzy nabíraných dat obou výzkumných souborů jsme našli podporu pro naši nulovou hypotézu, kdy nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinou z tradičního a alternativního vzdělávání $p=0$ ($p<0,05$),

Děti z tradičního vzdělávání nedosahují významně vyšší úrovně schopnosti teorie mysli v kognitivní oblasti ($M = 3,6$, $SD = 1,302$) než děti z alternativního vzdělávání ($M = 3,5$, $SD = 1,543$). V testu schopností Škály teorie mysli, v oblasti kognitivních úloh, nejsou statisticky významné rozdíly mezi skupinou dětí z tradičního a alternativního vzdělávání ($p = 0,803$).

Nezamítáme tímto nulovou hypotézu a konstatujeme, že mezi skupinami pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání nejsou statisticky významné rozdíly v baterii testovacích úloh zaměřených na kognitivní oblast.

Kognitivní oblast testové baterie Škály teorie mysli je složena z pěti úloh, v tabulce je znázorněn přehled průměrných skóre dosažených u obou typů vzdělávání

Tabulka 4 : Přehled úspěšnosti jednotlivých typů vzdělávání v úlohách zaměřených na kognitivní oblast Škály teorie mysli

| Název úlohy | Tradiční vzdělávání | | Alternativní vzdělávání | |
|------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|
| | Průměr skór | Směrodatná odchylka | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
| Rozdílná přání | 0,812 | 0,742 | 0,685 | 0,478 |
| Rozdílná přesvědčení | 0,685 | 0,478 | 0,562 | 0,512 |
| Přístup ke znalosti | 0,815 | 0,512 | 0,815 | 0,403 |
| Mylné přesvědčení | 0,562 | 0,512 | 0,265 | 0,5 |
| Explicitní mylné přesvědčení | 0,5 | 0,516 | 0,75 | 0,433 |

Z tabulky je patrná relativní vyrovnanost průměrných skóre u jednotlivých testovacích úloh náležících do oblasti kognitivních úkolů.

Tabulka 5: Přehled úspěšnosti jednotlivých typů vzdělávání v úlohách zaměřených na kognitivní oblast Škály teorie mysli v procentuálním vyjádření úspěšnosti kladných a záporných odpovědí

| Název úlohy | Tradiční vzdělávání Frekvence ANO | Alternativní vzdělávání Frekvence ANO | Tradiční vzdělávání Frekvence NE | Alternativní vzdělávání Frekvence NE |
|------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| Rozdílná přání | 81,25% | 68,75% | 18,75% | 31,25% |
| Rozdílná přesvědčení | 68,75% | 68,75% | 31,25% | 43,75% |
| Přístup ke znalosti | 81,25% | 75,00% | 18,75% | 25% |
| Mylné přesvědčení | 56,25% | 56,25% | 43,75% | 43,75% |
| Explicitní mylné přesvědčení | 50,00% | 50,00% | 50,00% | 50,00% |

Úloha „Rozdílná přání“ (*Diverse Desires*) patří k nejjednodušší úloze pro děti v řadě škály teorie mysli, ve výši uvedených tabulek a grafech je patrné, že děti tento úkol „zvládaly“. Pětileté děti z tradičního vzdělávání lépe (81,25 %) než děti z alternativního vzdělávání (68,75 %).

V této pořadí druhé testové úloze se nepatrně zvedají nároky na myšlení dětí, ale i přesto tento úkol obě skupiny provedly bez větších zaváhání. Tradiční program měl úspěšnost v kladných odpovědích téměř 70 % (68,75 %) oproti alternativnímu programu, kde úspěšnost kladných odpovědí činí kolem 44 % (43,73 %).

Základní princip úkolu „Přístup ke znalosti“ (*Knowledge Acces*) je založen na schopnosti dítěte odhadnout, co si myslí druhá osoba, že je uvnitř krabice, když předtím tato osoba nezná obsah. Tady je úspěšnost vyšší než u úkolu „Rozdílná přesvědčení“. Skupina dětí z tradičního vzdělávání odpověděla kladně v 75 % a děti z alternativních programů téměř odpověděly kladně z 82 % (81,25 %).

V úloze testující „Mylné přesvědčení“ došlo ke shodnému výsledku kladných odpovědí, a to 56,25 % u obou výzkumných souborů. Tato úloha byly poslední v řadě úkolů zaměřujících se na kognitivní oblast teorie mysli.

1.2 :Existují rozdíly uplatňovat schopností teorii mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovacích úlohách zaměřených na emocionální oblasti ve škále testovacích úloh teorie mysli (ToM Scale)?

H1.2: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat míru schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovacích úlohách škály teorie mysli zaměřených na emocionální oblast (ToM Scale)

H1.2o: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli **neexistují statistické rozdíly** v testovacích úlohách zaměřených na emocionální oblasti škály teorie mysli u pětiletých dětí z tradičního a alternativní vzdělávání.

H1.2A: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli **existují statistické rozdíly** v testovacích úlohách zaměřených na emocionální oblast u pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání.

Tabulka 6: Průměrný skór dle typu vzdělávání – emocionální oblast

| Typ vzdělávání | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
|-------------------------|-------------|---------------------|
| Tradiční vzdělávání | 1,2 | 0,75 |
| Alternativní vzdělávání | 1,533 | 0,727 |

Na základě k testování skupin pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání a zpracování těchto výsledků jsme na základě statistické analýzy našli podporu pro naši alternativní hypotézu, kdy nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinou z tradičního a alternativního vzdělávání $p=0$ ($p<0,05$),

Děti z tradičního vzdělávání nedosahují významně vyšší úrovně schopnosti teorie mysli v emocionální oblasti ($M = 1,2$, $SD = 0,75$) než děti z alternativního vzdělávání ($M = 1,533$, $SD = 0,727$). V testu schopností Škály teorie mysli, v oblasti emocionálních úloh, nejsou statisticky významné rozdíly mezi skupinou dětí z tradičního a alternativního vzdělávání ($p = 0,239$).

Nezamítáme tímto nulovou hypotézu a konstatujeme, že mezi skupinami pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání nejsou statisticky významné rozdíly v baterii testovacích úloh zaměřených na emocionální oblast.

Tabulka 7: Přehled průměrných skór v testovacích úlohách pro emocionální oblasti teorie mysli – tradiční a alternativní vzdělávání

| Název úlohy | Tradiční vzdělávání | | Alternativní vzdělávání | |
|-----------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|
| | Průměr skór | Směrodatná odchylka | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
| Skutečné zjevné emoce | 0,375 | 0,5 | 0,875 | 0,341 |
| Přesvědčení | 0,815 | 341 | 0,812 | 0,403 |

V tabulce uvádíme přehled průměrných skór úloh zaměřených na emocionální oblasti, které děti jednotlivých typů vzdělávání dosáhli.

Tabulka 8: Přehled procentuálního zastoupení kladných a záporných odpovědí v jednotlivých úlohách teorie mysli pro emocionální oblast - tradiční a alternativní vzdělávání

| | Tradiční vzdělávání | Alternativní vzdělávání | Tradiční vzdělávání | Alternativní vzdělávání |
|-----------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| Název úlohy | Frekvence ANO | Frekvence ANO | Frekvence NE | Frekvence NE |
| Skutečné zjevné emoce | 62,50% | 62,50% | 25,00% | 37,50% |
| Přesvědčení | 75,00% | 87,50% | 25,00% | 12,50% |

Úloha „Skutečné zjevné emoce“ je prvním úkolem zaměřujícím se na emocionální oblast dětí, v tomto úkolu jsme předpokládali, že četnost kladných odpovědí bude vyšší u dětí z alternativního vzdělávání, vzhledem k edukačním programům zaměřeným více na emoce a sebeuspokojování. Tyto předpoklady se nám potvrdili, neboť děti absolvující tradiční vzdělávání mají vyšší počet kladných odpovědí (75 %) než děti z tradičního vzdělávání (37,5 %).

Přesvědčení – emoce je sedmou úlohou v baterii testů „Škály teorie mysli“ od Wellmanem a Lui. Naše předpoklady o vyšším počtu kladných odpovědí, tak jako u předešlé úlohy se naplnily děti z alternativního vzdělávání mají vyšší procentuální zastoupení kladných odpovědí a to 87,5 % než děti navštěvující tradiční edukační program (75 %).

2.Existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovacích úlohách teorie mysli „Mylné přesvědčení“ (*False Belief*) 1. a 2. řádu?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat teorii mysli u pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání v testovacích úlohách „Mylné přesvědčení“ (*False Belief*) 1. a 2. řádu.

H2o: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v testovacích úlohách „Mylné přesvědčení“ (False Belief) 1. a 2. řádu **neexistují statistické rozdíly** u pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání.

H2A: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v testovacích úlohách „Mylného přesvědčení“ (False Belief) 1. a 2. řádu **existují statistické rozdíly** u pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání.

Tabulka 9: Průměrný skór teorie mysli pro testovací úlohu „Mylné přesvědčení“

| Typ vzdělávání | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
|-------------------------|-------------|---------------------|
| Tradiční vzdělávání | 1,066 | 0,447 |
| Alternativní vzdělávání | 1,266 | 0,403 |

Na základě opětovného testování obou skupin pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání a na základě statistické analýzy naši údajů jsme našli podporu pro naši alternativní hypotézu, kdy nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinou z tradičního a alternativního vzdělávání $p=0$ ($p<0,05$),

Děti z tradičního vzdělávání nedosahují významně vyšší úrovně schopnosti teorie mysli v emocionální oblasti ($M = 1,066$, $SD = 0,447$) než děti z alternativního vzdělávání ($M = 1,533$, $SD = 0,727$). V testu schopností Škály teorie mysli, v oblasti emocionálních úloh, nejsou statisticky významné rozdíly mezi skupinou dětí z tradičního a alternativního vzdělávání ($p = 0,442$), signifikance jsou větší než $0,05$, nezamítáme nulovou hypotézu o neexistenci rozdílů ve schopnostech teorie mysli pro emocionální oblast.

2.1: Existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úloze „Mylného přesvědčení“ prvního řádu (False Belief)?

H2.1: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úloze „Mylného přesvědčení“ prvního řádu (False Belief).

H2.1o: Předpokládáme, že **neexistují rozdíly** uplatňovat schopností teorie mysli v testovacích „Mylného přesvědčení“ (False Belief) prvního řádu mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání.

H2.1A: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v testovacích úlohách „Mylného přesvědčení“ (Balse Belief) prvního řádu **existují statistické rozdíly** mezi skupinami pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání.

Tabulka 10: Průměrný skór teorie mysli v testovací úloze

„Mylné přesvědčení“ 1. řádu

| Typ vzdělávání | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
|-------------------------|-------------|---------------------|
| Tradiční vzdělávání | 0,733 | 0,447 |
| Alternativní vzdělávání | 0,8 | 0,403 |

Provedené statistické analýzy údajů nás přivedly k výsledkům podpory pro alternativní hypotézu, kdy nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinou z tradičního a alternativního vzdělávání $p=0$ ($p < 0,05$),

Děti z tradičního vzdělávání nedosahují významně vyšší úrovně schopnosti teorie mysli v úloze 1. řádu „Mylné přesvědčení“ ($M = 0,733$, $SD = 0,447$) než děti z alternativního vzdělávání ($M = 0,8$, $SD = 0,403$). V testu schopností Škály teorie mysli, v oblasti emocionálních úloh, nejsou statisticky významné rozdíly mezi skupinou dětí z tradičního a alternativního vzdělávání ($p = 0,678$), signifikance jsou větší než $0,05$, nezamítáme nulovou hypotézu o neexistenci rozdílů ve schopnostech teorie mysli v úloze 1. řádu „Mylné přesvědčení“.

Tabulka 11: Přehled průměrných skór v testovací úloze 1. řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání

| | Tradiční vzdělávání | | Alternativní vzdělávání | |
|--------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|
| Název úlohy | Průměr skór | Směrodatná odchylka | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
| Myné přesvědčení 1. řádu | 0,733 | 0,403 | 0,8 | 0,403 |

Tabulka 12: Přehled procentuálního zastoupení kladných a záporných odpovědí v úloze 1. řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání

| | Tradiční vzdělávání | Alternativní vzdělávání | Tradiční vzdělávání | Alternativní vzdělávání |
|---------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| Název úlohy | Frekvence ANO | Frekvence ANO | Frekvence NE | Frekvence NE |
| Mylné přesvědčení 2. řádu | 62,50% | 56,25% | 37,50% | 43,75% |

2.2: Existují rozdíly ve schopnosti teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovací úloze „Mylné přesvědčení“ druhého řádu (False Belief)

H2.2: Předpokládáme, že existují rozdíly uplatňovat schopnosti teorie mysli v testovacích úlohách False Belief druhého řádu mezi skupinami pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání

H2.2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře schopností uplatňovat teorii mysli v testovacích úlohách (False Belief) 2. řádu u pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání

H2.2o: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v testovacích úlohách False Belief druhého řádu **neexistují statistické rozdíly**.

H2.2A: Ve schopnosti uplatňovat teorii mysli v testovacích úlohách False Belief druhého řádu **existují statistické rozdíly**.

Tabulka 12: Průměrný skór teorie mysli v testovací úloze 2. řádu „Mylné přesvědčení“

| Typ vzdělání | Průměr skór | Směrodatná odchylka |
|-------------------------|-------------|---------------------|
| Tradiční vzdělávání | 0,533 | 0,516 |
| Alternativní vzdělávání | 0,333 | 0,5 |

Opět na základě zpracování údajů pomocí statistické analýzy jsme dospěly k těmto výsledkům. Z tabulky je patrné, že děti z tradičního vzdělávání nedosahují významně vyšší úroveň schopnosti teorie mysli v úloze 2. řádu „Mylné přesvědčení“ ($M = 0,533$, $SD = 0,0,516$) než děti z alternativního vzdělávání ($M = 0,333$, $SD = 0,5$). V testu schopností teorie mysli v úloze „Mylné přesvědčení“ 2. řádu, nejsou statisticky významné rozdíly mezi skupinou

děti z tradičního a alternativního vzdělávání ($p = 0,284$), signifikance jsou větší než 0,05, nezamítáme nulovou hypotézu o neexistenci rozdílů ve schopnostech teorie mysli v úloze 2. řádu „Mylné přesvědčení“.

Tabulka 13: Přehled procentuálního zastoupení kladných a záporných odpovědí v úloze 2. řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání

| | Tradiční vzdělávání | Alternativní vzdělávání | Tradiční vzdělávání | Alternativní vzdělávání |
|---------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| Název úlohy | Frekvence ANO | Frekvence ANO | Frekvence NE | Frekvence NE |
| Mylné přesvědčení 2. řádu | 62,50% | 56,25% | 37,50% | 43,75% |

Tabulka 14: Přehled průměrných skóre v úloze 2. Řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání

| | Tradiční vzdělávání | | Alternativní vzdělávání | |
|---------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|
| Název úlohy | Průměr skóre | Směrodatná odchylka | Průměr skóre | Směrodatná odchylka |
| Mylné přesvědčení 2. řádu | 0,533 | 0,516 | 0,333 | 0,5 |

5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

V úvodu praktické části jsme si stanovili jako hlavní cíl zjistit, zda v úrovni schopností mezi pětiletými dětmi navštěvujícími tradiční a alternativní vzdělávání existují rozdíly. Z hlavního cíle byly vyvozeny dílčí cíle, na základě kterých jsme stanovili výzkumné hypotézy

1. Jaká je míra schopnosti uplatňovat teorii mysli u pětiletých dětí v baterii testu Škály teorie mysli v porovnání dvou typů vzdělávání tradičního a alternativního?

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se pětileté děti z tradičního a inovativního vzdělávání se budou lišit v úspěšnosti v úkolech testujících teorii mysli. Pro tyto účely nám posloužil „skóre ToM), který je součtem bodů sedmi testových úloh Škály teorie mysli. V tomto testu lepších průměrných výsledků dosáhly pětileté děti z alternativního vzdělávání (5,06 bodu)

Děti z tradičního vzdávání dosáhly průměrného skóru (4,8 bodu). U dětí, které dosáhly maximálního počtu bodů 7, můžeme konstatovat, že mají schopnost teorie mysli zvládnutu. Jednotlivé tetovací úlohy porovnáme v kognitivní resp. emocionální oblasti. Z průměrných výsledků skór v testu Škály teorie mysli vyplývá, že děti nemají tuto schopnost zcela osvojenou.

1.1 Existují rozdíly uplatňovat schopnosti teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v kognitivní oblasti testovacích úloh škály teorie mysli (ToM Scale)?

Škála schopností teorie mysli se skládá, ze dvou skupin testovacích úkolů – kognitivní oblasti a emocionální oblasti. Pro přesnější posouzení schopností teorie mysli jsme k tomuto rozdělení přistoupili i my.

Došli jsme k závěru, že ani v této – kognitivní oblasti neexistují významné rozdíly. Průměrný skór u dětí s tradičního vzdělávání je 3,6 bodů a u alternativního vzdělávání 3,4 bodu. Maximální skór je v hodnotě 5 bodů.

Porovnáme-li výsledky v jednotlivých úkolech této škály, vychází nám z jistění, že v pěti úkolech této baterie oba výzkumné soubory dosahovaly přibližně stejných výsledků. V prvním úkolu – „Rozdílná přání“ byla úspěšnost u dětí z tradičního vzdělávání 81,25 % u dětí z alternativního vzdělávání 68,75 %, v druhém úkolů dosáhli obě výzkumné skupiny v kladných odpovědích stejného procentuálního výsledků 68,75 %. V třetí úloze „Přístup ke znalosti“ dosáhli pětileté děti z tradičního vzdělávání kladných odpovědí 81,25 % a děti z alternativního vzdělávání 75 %. Čtvrtý úkol v pořadí již byl pro děti těžší, než předešlý. Děti zde dosáhly menšího počtu kladných odpovědi – 56,25 % respektive 56,25 %. Úlohy jsou sestaveny od jednoduššího k těm složitějším. Vzestupná tendence v obtížnosti se projevuje v klesání kladných odpovědí na jednotlivé úkoly. V páté úloze Explicitní mylné přesvědčení dosáhly děti 50 % úspěšnosti z tradičního vzdělávání a 75 % úspěšnosti. Pokud se podíváme na výsledky, tyto mají na obou stranách typů vzdělávání – tradičním i alternativním vzdělávání v jednotlivých úlohách mírně klesající i vrůstající tendenci, ale v celkovém výsledku baterie testovacích úloha Škály teorie mysli můžeme konstatovat jistou vyrovnanost mezi dětmi obou typů vzdělávání.

1.2 Existují rozdíly uplatňovat schopnosti teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v emocionální oblasti testovacích úloh škály teorie mysli (ToM Scale)?

Z teoretické části vyplývá, že jedním ze stěžejních zájmů alternativního vzdělávání jsou dětské emoce - zaměření na jejich rozvoj, podporu jejich uvědomování a jejich vyjadřování. Proto jsme předpokládali, že děti z alternativního vzdělávání budou úspěšnější v úkolech zaměřených na teorii mysli pro emoce, u všech ostatních úloh zkoumajících schopnost teorii mysli jsme rozdíl v úspěšnosti dětí z tradičního a alternativního vzdělávání nepředpokládali.

Odpověď na naši otázku jsme dostali spojením dvou testovacích úloh na emoce – „Skutečné zjevné emoce“ a „Přesvědčení“, tady jsme očekávali, jak jsme již výše uvedli mnohem vyšší úspěšnost, u dětí s alternativního vzdělávání, tento předpoklad se nám nepotvrdil. Děti z alternativního vzdělávání byly skutečně prokazatelně úspěšnější než děti ze vzdělávání tradičního v šestém úkolu Škály teorie mysli – „Skutečné zjevné emoce“, který testoval teorii mysli pro emoce, ale u sedmého úkolu, který měl teorii mysli pro emoce také testovat – „Přesvědčení“ se neprokázal rozdíl. Možné vysvětlení by mohlo spočívat v rozdílnosti úkolů „Skutečné – zjevné emoce“ (úloha č. 6.) a „Přesvědčení“ (úloha č. 7) a v rozdílnosti požadavků na řešení těchto úloh, ačkoliv by oba tyto úkoly měli testovat schopnost teorie mysli pro emoce. Podle autorů studie, ze které byl scénář pro úkol č. 6 převzat, úkol testuje schopnost dítěte vysvětlovat emoce pomocí názoru druhé osoby (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989). Autoři Wellman a Liu (2004) vytvořili úlohu č. 7, svým zadáním chtěli zjistit schopnost dětí odlišit emoce skryté a opravdové od zjevných a falešných (Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986). Vysvětlení může být v tom, že na rozdíl od úlohy č. 7 k úspěšnému řešení úlohy č. 6 přispět schopnost dítěte uvědomovat si vlastní emoce a také s nimi umět pracovat.

2. Existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovacích úlohách teorie mysli „Mylné přesvědčení“ (False Belief) 1. a 2. řádu?

Testovací úlohy „Mylného přesvědčení“ jsou pro pětileté děti těžší a pro tento věk se používají jen zřídka. Jedná se o úkoly prvního a druhého řádu, kdy dítě musí přemýšlet v spojitosti „já si myslím, že on si myslí“, tato jistá komplikovanost v myšlení se projevila

na kladném hodnocení u tradičního vzdělávání 1,06 průměrného bodu a 1,2 bodu u alternativního vzdělávání. Maximální počet bodů u této úlohy je 2. Tyto úlohy byly zařazeny pouze experimentálně s očekáváním, která výzkumná skupina bude v této úloze úspěšnější.

2.1 Existují rozdíly uplatňovat schopností teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v úloze „Mylné přesvědčení“ prvního řádu (False Belief)?

Výsledky úlohy „Mylné přesvědčení“ 1. a 2. řádu jsme rozdělili opět na dvě části, potvrdil se zde předpoklad, že ani zde nebyly zjištěny významné rozdíly mezi typy vzdělávání. Úloha „Mylné přesvědčení“ 1. řádu vychází ze stejného principu jako úkoly prvního řádu škály teorie mysli. Pro děti tato část byla na pochopení jednodušší a na výsledcích je to patrné. Průměrné hodnoty skóru v této úloze byly u tradičního vzdělávání 0,7 bodu, pro alternativní vzdělávání 0,8 bodu.

2.2 Existují rozdíly ve schopnosti teorie mysli mezi skupinami pětiletých dětí navštěvujících tradiční a alternativní vzdělávání v testovací úloze „Mylného přesvědčení“ druhého řádu (False Belief)?

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na srovnání úrovně schopností druhého řádu, která je pro děti obtížná neboť se musí zaměřit na postup „já si myslím, on si myslí“. Ve výsledcích se projevila tato obtížnost, ale ani zde se nepotvrdila výrazná převaha kladných hodnocení mezi skupinami dětí z tradičního a alternativního vzdělávání

5.3 Omezení výzkumu

Výše uvedená zjištění jsou omezena nedostatky výzkumu. Jedná se například o velikost vzorku a typ jeho výběru. Tento výběr výzkumných souborů byl záměrný a příležitostný, tedy ne náhodný. To vše snižuje zobecnitelnost výsledků na širší populaci dětí. V dalších výzkumech by bylo vhodné provést náhodný výběr dětí z předem stanovených typů – tradiční a alternativní vzdělávání. Tyto typy vzdělávání by v konkrétním výzkumu zastupovalo několik předškolních zařízení, kde by bylo zároveň možné otestovat více dětí z více oblastí. Vhodné by také bylo testovat děti různých věků v tradičním a alternativním vzdělá-

vání a sledovat, jestli se projeví stejné výsledky jako v našem výzkumu, a pokud ano, tak v jakém věku. Zajímavé by také bylo zjistit, zda Škála teorie mysli platí pro českou populaci dětí předškolního věku, tedy jestli jsou jednotlivé položky seřazeny dle jejich obtížnosti tak, aby vyhovovaly našim sociokulturním podmínkám. Vzhledem k rozsahu této práce není prostor se tomuto tématu blíže věnovat.

Vybraný typ designu byl po náš výzkum podstatný. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli měřit rozdíl v úrovni teorie mysli na základě jednotlivých typů vzdělávání, museli jsme zvolit design ex post facto. Skupiny byly předem rozděleny. Do rozdělení jsme nemohli nijak zasahovat. Skupiny se mohly nějakými důležitými charakteristikami odlišovat na základě vlivu faktorů, které nám nebyly známy před započítím výzkumu, což mohlo ovlivnit konečné výsledky. Mezi faktory, které byly pro nás neznámé, můžeme zařadit např.: větší zájem rodičů o rozvoj dětí, počet sourozenců v rodině, pořadí ve kterém se dítě narodilo do sourozeneckého prostředí, vyšší sociálně-ekonomický status rodiny, vyšší vzdělanost a prestiž práce rodičů, což má dle výzkumů na dětskou úroveň teorie mysli také vliv. Rodiče si předškolní zařízení vybírají záměrně na základě programu. Kontrola proměnných je tedy obtížná, což způsobuje omezení výsledků.

V průběhu celého procesu výzkumu jsme se co nejvíce snažili reagovat stejným způsobem, ačkoliv každé dítě mělo své individuální reakce. Vzhledem časovému rozpětí testování je možné, že jsme některé děti více nabádali k aktivitě, k většímu soustředění, motivaci, aby byly ochotné testovou situaci dokončit, ačkoliv si uvědomujeme, že se tím snižuje interní validita výzkumu. V dalších výzkumech by tedy bylo zapotřebí dodržovat totožné reagování na každé dítě, i když by to pravděpodobně znamenalo mít za následek snížení vzorku kvůli ztrátě motivace dítěte jako respondenta v celém průběhu testování.

Další možné ohrožení validity je způsobeno očekáváním konkrétních budoucích výsledků od výzkumnice, která je jak výzkumnicí tak proveditelkou výzkumu. Při testování si byla vědoma stanovených hypotéz výzkumu, což také mohlo její chování nevědomě ovlivnit při testování jednotlivých výzkumných skupin. V dalších výzkumech by bylo vhodné, aby testování prováděla osoba neznající cíl a hypotézy výzkumu, tedy osoba nezávislá, která by byla pouze proveditelkou testu.

ZÁVĚR

V našem výzkumu jsme se zaměřili na porovnání úrovně schopností teorie mysli u pětiletých dětí z tradičního a alternativního vzdělávání. Předpokládali jsme, že alternativnost programu navštěvovaného dětmi bude mít pozitivní vliv na teorii mysli pro emoce, tedy na schopnost přisuzovat emoční stavy sobě a druhým, vzhledem zaměření programů na rozvoj emocí a práci s nimi. Tato hypotéza se nám nepotvrdila. Zároveň jsme nepředpokládali, že by typ vzdělávání tradiční a alternativní měl vliv na jiné oblasti teorie mysli. Což se také potvrdilo v dalších hypotézách. Z výsledků našeho výzkumu lze vyvodit, že typ vzdělávání na úroveň teorie mysli nemá vliv. Přínos celého výzkumu spatřujeme zejména v komplexním zmapování úrovně teorie mysli na vzorku českých předškolních pětiletých dětí, ačkoliv by bylo potřeba provést rozsáhlejší výzkum, kde by se daly výsledky snáze zobecnit. Vzhledem k tomu, že výzkumnice sama oslovovala rodiče dětí a nabízela jim možnost zapojení do celého výzkumu, a současně rodičům sdělovala, čím se výzkum bude zabývat. Další přínos tedy spatřujeme v zájmu a informovanosti rodičů o téma teorie mysli. Prostřednictvím tohoto tak došlo k rozšíření povědomí o této problematice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. Eileen a Lyn. R. MAROTZ. 2005. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Přeložila Petra Vlčková. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.
- [2] BARON-COHEN, S. 2009. *Duševná slepota – nevidědo mysle. Esej o autizme a teorii mysle*. Bratislava: Európa. 152 s. ISBN 978-80-89111-42-8.
- [3] BAUER, Jeachim. 2015. *Proč cítím to, co ty*. Praha: Grada. s. 176. ISBN 978-80-247-5737-7
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. 2010. *Zrakové vnímání: Optická diference*. Praha: DYS-centrum Praha. ISBN 978-80-904494-2-8.
- [5] BENDL, Stanislav. 2015. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, a.s.. 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [6] DENNETT, Daniel, 2002. *Contemporary philosophy in Focus Cambridge*: Cambridge University. ISBN 0-521-80394-2.
- [7] ČAČKA, Otto, 1996. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum. ISBN 80-85799-03-0.
- [9] ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk. s. 378. ISBN 80-7239-060-0.
- [10] EYSENCK, M., KEANE, M. T. 2008. *Kognitivní psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia. ISBN 978-80-200-1559-4.
- [11] FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. 2007. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD. 133 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
- [12] HOSKOVCOVÁ, Simona. 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing. a.s. Vyd.1. ISBN 80-247-1424-8.
- [13] HRDLIČKA, Michal., KOMÁREK, Vladimír. (ed). 2014. *Dětský autismus*. Praha: Portál. 212 s. . ISBN 978-80-262-0686-6.
- [14] CHRÁSTKA, Miroslav., *Metody pedagogického výzkumu*, 2007. 1. Vyd.. Praha: Grada Publishing, a.s. .272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [15] JANOŮŠEK, Jaromír. 2015. *Psychologické základy verbální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a.s., 384 s. ISBN 978-80-247-4295-3.
- [16] JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- [17] KALHOUS, Zdeněk., OBST, Otto., a kol. 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [18] KOUKOLÍK, František. 2016. *Sociální mozek, 2016*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-246—2850-9.
- [19] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana., PUPALA, Branislav. 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 456. ISBN 80-7178-585-7.
- [20] KRAUS, Bohuslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [21] LANGMEIR, Josef, KREJČIŘOVÁ, Dana. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-7169-195-X.
- [22] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.
- [24] PRUCHA, Jan. 1999. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
- [23] PRUCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2002. 2. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [24] PRŮCHA Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [25] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [26] PŘÍHODA, Václav. 1983. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství. s. 232. ISBN 14-204-83.
- [27] RAMACHANDRAN, Vyliayanur S.. 2013. *Mozek a jeho tajemství: aneb Pátrán neurologů po tom, co nás činí lidmi*. Praha: Dybbuk. s. 416. ISBN 80-7438-080-7.

- [28] ŘÍČAN, Pavel. 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-829-5
- [29] ŘÍČAN, Pavel. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-3133-9.
- [30] ŘÍČAN, Pavel. 2005. *Psychologie. Příručka pro studenty*. Praha: Portál, s.r.o. s. 288. ISBN 80-7178-923-2.
- [28] SEDLÁKOVÁ, Miluše. 2004 *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada Publishing, a.s. Vyd. 1. ISBN 80-247-0375-0.
- [29] SCHULZE, R., ROBERTS, R., D., [eds.]. 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [30] ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s,r,o. 616 s. ISBN 80-7178-546-6
- [31] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. Vyd. 3. ISBN 978-80-244-2433-0.
- [32] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, ISBN 80-204-1187-9.
- [33] ŠULOVÁ, Lenka. 2010. *Ranný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. s. 248. ISBN 978-80-246-1820-3.
- [34] THOROVÁ, Kateřina. 2012. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, s .r. o. ISBN 978-80-262-0215-8.
- [35] UŽDIL, Jaromír. 1978. *Čáry klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [37] WEDLICHOVÁ, Iva. 2010. *Vývojová psychologie (určeno studentům oboru učitelství pro mateřské školy)*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-320-5.

[38] VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

[39] ZELINKOVÁ, Olga. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. 107 s. ISBN 80-717-8071-5

[40] ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika*. Praha: Pedagogika. Vyd. 1. ISBN 978-80-247-4590-9

Elektronické zdroje

- [1] APPERLY, Ian, 2012. Co je „teorie mysli“. Koncepty, kognitivní procesy a individuální rozdíly.
Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1080/17470218.2012.676055>
- [2] DOHERTY M., L. 2009. Theory of mind: how children understand others thoughts and: [//books.google.cz/books?isbn=1135420793](http://books.google.cz/books?isbn=1135420793)
- [3] DORE, Rebecca A., SMITH. Eric, D. LILLARD, Ageline, S. 2015.
How is theory of mind useful? Perhaps to enable social pretend play.
[online] Charlottesville: Department of Psychology, University of Virginia.
Muray, Department of Psychology, Muray State University.
Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01559>
- [4] FLAVELL, FLAVELL, GREEN, MOSES 2011. The Development of Theory of Mind According to False. Dostupné z: www.kuyeb.com/.../dd3dd4fd9abeef37793429974fb87f77liEN1
- [5] HOLMES, H. A., BLACK, C., & MILLER, S. A. 1. A Cross-Task Comparison of False Belief Understanding in a Head Start Population. Journal of Experimental Child Psychology. [online]. Florida: University. 2002. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/.../pii/S0022096596900508>
- [6] FLAVELL, J. H., GREEN, F. L., & FLAVELL, E. R. 1986. Development of knowledge about the appearance-reality distinction. [online]. Wiley: Monographs Of The Society For Research In Child. 1986.
- [7] GOLDMAN, Alvin. 2012. Theory of Mind - Rutgers Philosophy.
Dostupné z: fas-philosophy.rutgers.edu/goldman/Theory%20of%20Mind%20..

[8] MILLER, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135, 749–773. doi:10.1037/a0016854

[9] Montessori inspirace ro život. Dostupné z: <http://www.smyslovy-pruzkumnik.cz>

[10] PREMACK, David; WOODRUFF, Guy. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1978, Vol. 1, Issue 4, p. 515-526. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/.../behavioral-and-brain-sciences/.../do...>

[11] WELMANN, HM., CROSS, D., WATSON, J. 2001. Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1140557101>.

[12] LILLARD, AS. LERNER, MD, HOPKINS, EJ, DORE RA, SMITH, ED, PALMQUIST. The impact of pretend play on children's development: a review 2013. Dostupné z: (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22905949>)

[13] COWEL, JM, SAMEK, A. LIST, J. J., DECETY. 2015. The Curious Relation between Theory of Mind and Sharing in . Dostupné z. <journals.plos.org/plosone/article?...10.1371/journal.pone.011794>.

[14] WANG, Z. DERNE, R., WONG, K. 2015. Theory of mind and executive function in middle childhood across ...Dostupné z: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/251236>

[15] BLOOM, P., & GERMANN, T. P. 2000. Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind.[online] New Haven: Yale University, Colchester: University of Essex. [cit.2018-02-10].

Dostupné z: www.nips.ac.jp/fmritms/conference/.../Bloom&German2000.pdf

[16] LESLIE, A. FRITH, 1985. Does the autistic child have a "theory of mind"? – NCBI. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2934210>

[17] SAXE, Rebecca [http://saxelab.mit.edu/resources/papers/in_press/Saxe,](http://saxelab.mit.edu/resources/papers/in_press/Saxe,R.)
R. (in press). Theory of mind - neu-ral basis (Encyclopedia of Consciousness).pdf

[18] FOGASSI, V., RIZZOLATI, K.. 1992. Understanding motor events: a neurophysiological study | SpringerLink. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00230027>

[19] PETERSON. CC., WELMANN, H., 2012. The mind behind the message: Advancing theory of mind scales for .Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3642852>

[20] COLL, G. LEEKAM, G., BENNETT, M. 2008. Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs – ResearchGate. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/.../Preschoolers-Can-Attribute-Secon>

[21] RIZZOLATTI, GRAGHERO. 2004. the mirror-neuron system - Psychology and Neuroscience – University. Dostupné z: psych.colorado.edu/~kimlab/Rizzolatti.annurev.neuro.2004.pdf
<http://psych.colorado.edu/~kimlab/Rizzolatti.annurev.neuro.2004.pdf>

[22] SULLIVAN, K., ZAITCHIK, D., & TAGR-FLUSBERG, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30 (3), 395-402.

[23] <http://www.child-encyclopedia.com/social-cognition>

[/according-experts/developmenttheory-mind-early-childhood](#)

[24] WIMMER, H., & PERNER, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103–128.

[25] WELLMAN, H. M., & BARTSH, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Co-gnition*, 30, 239–277.

[26] Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. Ústavní zákon č. 135/1989 sb., kterým se mění ústavní zákon 100/1960 sb., Ústava Československé. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=100&r=1960>

[27] Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9399_1_1/

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| ToM | Teorie mysli |
| TVP PV | .Třídní vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání |
| ŠVP PV | Školní vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání |
| M | Aritmetický průměr |
| SD | Směrodatná odchylka |
| ISCED | International Standard Classification of Education |
| ADHD | Attention Deficit Hyperactivity Disorder |

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tab. 1: Přehled věkového rozložení dětí z tradičního a alternativního vzdělávání | 53 |
| Tab. 2: Průměrný skór teorie mysli dle typu vzdělávání | 56 |
| Tab. 3: Průměrný skór dle typu vzdělávání – kognitivní oblast | 57 |
| Tab. 4: Přehled úspěšnosti jednotlivých typů vzdělávání v úlohách zaměřených na kognitivní oblast Škály teorie mysli | 58 |
| Tab. 5: Přehled úspěšnosti jednotlivých typů vzdělávání v úlohách zaměřených na kognitivní oblast Škály teorie mysli v procentuálním vyjádření úspěšnosti kladných a záporných odpovědí | 58 |
| Tab. 6: Průměrný skór dle typu vzdělávání – emocionální oblast | 60 |
| Tab. 7: Přehled průměrných skór v testovacích úlohách pro emocionální oblasti teorie mysli – tradiční a alternativní vzdělávání..... | 60 |
| Tab. 8: Přehled procentuálního zastoupení kladných a záporných odpovědí v jednotlivých úlohách teorie mysli pro emocionální oblast – tradiční a alternativní vzdělávání | 61 |
| Tab. 9: Průměrný skór teorie mysli pro testovací úlohu „Mylné přesvědčení“ | 62 |
| Tab. 10: Průměrný skór teorie mysli v testovací úloze „Mylné přesvědčení“ 1. řádu..... | 63 |
| Tab. 11: Přehled průměrných skór v testovací úloze 1. řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání | 63 |
| Tab. 12: Přehled procentuálního zastoupení kladných a záporných odpovědí v úloze 1. řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání..... | 64 |
| Tab. 13: Průměrný skór teorie mysli v testovací úloze 2. řádu „Mylné přesvědčení“ | |
| Tab. 14: Přehled procentuálního zastoupení kladných a záporných odpovědí v úloze 2. řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání | |
| Tab. 15: Přehled průměrných skór v úloze 2. Řádu „Mylné přesvědčení“ – tradiční a alternativní vzdělávání | |

SEZNAM PŘÍLOH

PI Zadání jednotlivých testovacích položek

PII Zadání testovací úlohy „Zmrzlina“

PIII. Záznamový arch

PIV Dopis pro zákonné zástupce dětí

PŘÍLOHA P I: ZADÁNÍ JEDNOTLIVÝCH TESTOVACÍCH POLOŽEK

1) Rozdílná přání (Diverse Desires)

Toto je pan Kuba. (ukáži dětem figurku pána)

Má hlad a je čas na svačinu, pan Kuba by rád něco snědl.

Může si vybrat ze dvou různých svačin:

mrkev (ukáži napodobeninu mrkve a položím před dítě) nebo dortík (ukáži napodobeninu dortu).

Kterou svačinku máš raději? Máš raději mrkev (ukážu na mrkev) nebo dortík (ukážu na dortík)?

(Own-desire question - dítě odpoví jednu variantu a já mu řeknu níže a řeknu, že pan Kuba má rád to opačné, co řeklo dítě.) „Dobře, to je dobrý výběr (ukazuji na kartičku s jeho výběrem), ale pan Kuba má opravdu rád dortík. (opak toho, co dítě řekl, ukazuji na kartičku s opačnou variantou) Nemá rád mrkev (to, co dítě řeklo). Dortík má nejraději.“ (pokud si dítě vybralo dortík, pan Kuba má rád mrkev a nemá rád dortík) „Je čas na svačinu. Pan Kuba si může vybrat jenom jednu svačinu, jen jednu. Kterou svačinu si pan Kuba vybere? Mrkev (ukazuji na mrkev) nebo dortík (ukazuji na dortík)?“ (**Target question** – správná odpověď je dortík, pokud dítě řeklo, že má raději mrkev, nebo je správná odpověď mrkev, pokud řeklo, že má raději dortík).

Target question – správná odpověď je opak toho, co dítě odpovědělo na **ownbelief question**.)



2) Rozdílná přesvědčení (Diverse Beliefs)

„Tohle je Katka – ukáži figurku holčičky.

Katka chce najít voji kočičku.

Její kočka se může schovávat v křoví - ukáži maketu křoví a položím před dítě)

Nebo je v garáži – ukáži stavebnice gáže.

Kde si myslíš, že je kočka? V křoví nebo v garáži?

(Own – belief question – dítě odpoví jednu variantu a já odpovím, že Katka si myslí opak.

„To je fajn nápad, ale Katka si myslí, že její kočka je v garáži – ukáži na garáž.

(jestliže si dítě myslí, že je kočka v garáži, řeknu, že Katka si myslí, že je v křoví).

3) Přístup ke znalosti (Knowledge Acces)

„Tady je krabička. (položím před dítě zavřenou krabičku)

Co si myslíš, že je uvnitř?“

(Dítě odpoví, cokoli, co si myslí, že může být obsahem krabičky- odpověď ale musí vypovídat o tom, že dítě neví, co uvnitř doopravdy je.)

„Podívejme se, co je uvnitř. (otevřu krabičku, aby si dítě prohlédlo obsah)

Je tam pejsek!“ (zavřu krabičku)

„Co je v krabičce?“

„Nikola se ještě nikdy nepodívala do krabičky.“

„Tady je Nikola.“ (vytáhnu figurku holčičky)

„Ví Nikola, co je v krabičce?“ (*target question*)

„Podívala se Nikola do krabičky?“ (*memory question*)

(Aby byla úloha vyhodnocena jako úspěšně splněná, musí dítě na **target i memory question** odpovědět „ne“.)



4) Mylné přesvědčení o obsahu (Contents False Belief)

„Tady je krabička čokoládových bonbonů (vytáhnu zavřenou krabičku a položím ji před dítě)

Co si myslíš, že je uvnitř?“

„Podívej, je tam kulička.“ (otevřu bonboniéru, aby do ní dítě vidělo, a poté opět zavřu)

„Dobře, co je uvnitř krabičky?“

„Honzík se ještě nikdy nepodíval do téhle krabičky od čokoládových bonbonů.

Tady je Honzík. (vytáhnu figurku chlapce)

Co si Honzík myslí, že je v krabičce od čokoládových bonbonů?

Bonbóny nebo kulička?“ (*target question*)

„Viděl Honzík, co je v krabičce?“ (*memory question*)

(Aby byla úloha vyhodnocena jako úspěšně splněná, musí dítě odpovědět na *target question*, že si Honzík myslí, že jsou uvnitř bonbony, nebo cokoli, co bylo jeho přesvědčení o obsahu, a na poslední otázku – *memory question* - musí odpovědět „ne“.)



5) Explicitní mylné přesvědčení (Explicit false belief)

„Tohle je Bertík. (vytáhnu figurku chlapečka)

Tom chce najít své ponožky.

Jeho ponožky mohou být buď v jeho batohu (vytáhnu batoh a položím před dítě) nebo ve skříni (vytáhnu kartičku se skříní a předložím před dítě).

Ve skutečnosti jsou jeho ponožky v batohu (ukážu na batoh).

Bertík si ale myslí, že jsou jeho ponožky ve skříni (ukážu na obrázek skříně).“

„Kde bude Bertík hledat své ponožky?

V batohu (ukazuji na batoh) nebo ve skříni (ukazuji na skříň)?“ (*target question*)

„Kde jsou Bertíkovi ponožky ve skutečnosti?

V batohu (ukazuji na batoh) nebo ve skříni (ukazuji na skříň)?“ (*reality question*)

(Aby byla úloha vyhodnocena jako úspěšně splněná, musí dítě odpovědět na *target question* „skříň“ a na *reality question* „batoh“.)



6) Přesvědčení – (Emoce Belief Emotion)

„Tady jsou čokoládové kuličky (vytáhnu zavřenou krabici od cereálií Nestlé a položím ji na stůl)

a tady je Filip (vytáhnu figurku chlapce a poskakují s ním).

Co si myslíš, že je uvnitř krabice?“

„Filip říká: Jééé výborně, protože mám moc rád kuličky. Kuličky je moje nejoblíbenější jídlo. Teď si půjdu hrát.“

(celou dobu s ním manipulují a předstírají mluvu, jako že mluví, a pak ho zase schovám pod stůl)

„Podívejme se, v krabici jsou kamínky, ne kuličky. Pouze kamínky...“

(otevřu krabici a nakloním k dítěti a zase ji zavřu)

„Tak, co je Filipovo nejoblíbenější jídlo?“

„Filip se nikdy nepodíval dovnitř do krabice.

Filip přichází, vrátil se zpátky a je zrovna doba jídla. (vytáhnu ho a poskakují s ním)

Dáme Filipovi jeho krabici.

Jak se Filip cítí, když dostane tuhle krabici?

Je veselý nebo smutný?“ (*target question*)

„Jak se Filip cítí, když se podívá do krabice?

(otevřu krabici a nechám maňáka se podívat



7) Skutečné – zjevné emoce (Real – Apparent Emotion)

(Před dítě položí kartačku se třemi obličejí – veselým, neutrálním a smutným)

„Lidé se mohou mít různé pocity – mohou být veselí, smutní anebo něco mezi.“ – ukazují na obličejí.

„Tenhle příběh je o klukovi (vytáhnu figurku chlapečka a v průběhu celého příběhu je k dítěti otočen zády, aby mu nemohlo vidět do obličejí).

Zeptám se Tě, jak se ten kluk opravdu cítí uvnitř a jak na kamarády. Možná se cítí nějak uvnitř, ale tváří se, jako by se cítil jinak. Nebo se tváří tak, jak se cítí uvnitř. Chci, abys mi řekl (a), jak se kluk cítí uvnitř a jak se tváří navenek.“

„Tenhle příběh je o Lukáškoví (celou dobu s ním hýbu). Lukáš si hrál s kamarády a říkali si srandovní vtipy.

Jedna holčička, Sára, řekla škaredý vtip o Lukáškoví a každý se tomu smál.

Každý si myslel, že je ten vtip opravdu moc veselý. Ale Lukáš ne (otáčím mírně s figurkou jako nééé).

Lukáš, ale nechtěl, aby ostatní děti viděly, jak se cítí, protože by se mu smály. Lukáš se to snažil skrýt, jak se cítí.“

(Poté pomůžeme dítěti se zapamatováním příběhu následujícími dvěma otázkami.)

„Co dělaly ostatní děti, když Sára řekla škaredý vtip o Lukáškoví?“

(Smály se nebo si myslely, že to bylo srandovní.)

„Co by podle příběhu děti dělaly, kdyby věděly, jak se Lukáš cítí kvůli vtipu?“

(Dělaly by si z něj legraci.)

„Tak jak se Lukáš opravdu cítil, když se každý smál? Byl veselý, smutný nebo něco mezi?“ (*target-feel question*)

„Jak se Lukáš snažil tvářit navenek, když se každý smál? Tvářil se vesele, smutně nebo dělal, jakože nic?“ (*target-look question*)

(Aby byla úloha vyhodnocena jako úspěšně splněná, musí být odpověď na *target-feel question* negativnější než odpověď na *target-look question* – tzn. „smutný“ - „dělal, jakože nic“ nebo „něco mezi“ - „vesele“ nebo „smutný“ - „vesele“.)

PŘÍLOHA PII: Úloha „Zmrzlina“

Výzkumník sedí s dítětem naproti sobě, mezi nimi leží plán znázorňující cestu. U počátku cesty se nachází park se stromky a keři, u prostředku cesty stojí domeček (Janičky) a cesta končí u budovy školky (perspektiva dítěte, popis zleva doprava). Dítě sedí mezi parkem a školkou, výzkumník za domem. Pro výzkumníka cesta tvoří písmeno „U“ (viz schéma). Park i škola jsou otevřeny tak, aby do nich dítě vidělo, zavírají se až v průběhu příběhu. Uvnitř Janiččina domečku je schovaná panenka ženy (Janiččina maminka), o kterém dítě neví. Figurka chlapce a dívky (Petr a Janička (stojí v parku, zmrzlinářský vozík se zmrzlinářem

Zadání úkolu „Zmrzlina“ včetně instrukcí ztvárnění

Petr (ukážu figurku chlapečka) a Janička (ukážu figurku holčičky) si spolu hrají v parku (znovu je postavím oba do parku). Vidí, jak přijíždí zmrzlinář (vidí pána a zmrzlinou vyjede zpoza parku před park). Janička (ukážu) má chuť na zmrzlinu, chce si jí koupit, ale nemá žádné peníze, a je smutná. Zmrzlinář říká Janičce (třesu s pánem): „Nebud' smutná, já tady v parku budu celý den, takže klidně jdi domů a dones si peníze.“ Janička jde domů pro peníze (třesu s ní, jde po cestě a schovám ji do domečku). Petr zůstává v parku a hraje si (ukazuji).

(Pomalou a důrazně se zeptáme na dvě otázky. Na odpovědi nereagujeme.)

Proč šla Janička domů?

Co řekl zmrzlinář Marušce?

Petr vidí zmrzlináře, jak odjíždí (přesunu vozík po cestě do místa mezi parkem a Maruščiným domem).

Petr se ptá: „Halo, kam jedete?“ (ukazuji) Zmrzlinář říká: „Jedu do školy. Můžu tam prodat více zmrzliny.“ (ukazuji) Zmrzlinář tedy jede ke škole.

Vidíš, tady jede zmrzlinář do školy. (přesunu zmrzlináře po cestě před Maruščin dům)

Pomalou se ptám dítěte na následující 3 otázky:

Co řekl zmrzlinář Petrovi?

Ví Janička, kde je zmrzlinář?

Kde si Maruška myslí, že je zmrzlinář nyní?

(pokud je odpověď na poslední otázku špatně, zeptám se proč)

Petr jde domů na oběd (schovám ho, aby na něj dítě nevidělo). Janička je doma, šla pro peníze na zmrzlinu. Janička vyjde ze svého domu (umístím ji před dům) a vidí zmrzlináře, který jede okolo. „Haló, kam jedete?“ (zatřepu s ní) ptá se Janička. „Jedu do školy prodávat zmrzlinu,“ (zatřepu s ním) říká zmrzlinář. Janička říká: „To jsem ráda, že to vím. Mám u sebe peníze, abych si mohla zmrzlinu koupit. Půjdu za Vámi do školy.“ Zmrzlinář a Janička jdou do školy. (přesunu je ke škole a zavřu je tam)
(přemístím maketu taktak, aby dítě nevidělo dovnitř)

Pamatuješ na Petra? (nevytahuji a neukazuji maňáska Petra)

Kde je zmrzlinář teď?

Ví Janička, kde je zmrzlinář?

Ví Petr, že jel zmrzlinář před školu?

Ví Petr, že zmrzlinář řekl Janičce, že jede ke škole?

Ví Petr, že Maruška ví, kde je zmrzlinář nyní?

(Pokud dítě „Janička si šla koupit zmrzlinu.“ Petr jde najít Janičku. Pamatuji. Petr neví, že zmrzlinář řekl Janičce, kam jede.

(Petr stojí před Janiččiným domem čelem k dítěti)

Kde si Petr myslí, že si šla Janička koupit Zmrzlinu?

Proč?



ZÁZNAMOVÝ ARCH

ID dítěte:

Věk dítěte:

Mateřská škola:

Škála testů teorie mysli – ToM Scale

| PČ | TEST - název | Počet bodů | Poznámka |
|----|---|------------|----------|
| 1. | Rozdílná přání (Diverse Desires) | | |
| 2. | Rozdílná přesvědčení (Diverse Beliefs) | | |
| 3. | Přístup ke znalosti (Knowledge Acces) | | |
| 4. | Mylné přesvědčení o obsahu (Contents False Belief) | | |
| 5. | Explicitní mylné přesvědčení (Explicitní False Belief) | | |
| 6. | Skutečné - zjevné emoce (Real – Apparent Emotions) | | |
| 7. | Přesvědčení – emoce Belief - Emotion | | |
| | CELKEM | | |

Test teorie mysli – mylné přesvědčení – False Belief – FB 1. a 2. řádu

| PČ | TEST - název | Počet bodů | Poznámka |
|----|-----------------------|------------|----------|
| 1. | „Zmrzlina“ 1. řádu | | |
| 2. | „Zmrzlina“ 2. řádu | | |
| | CELKEM | | |

Vážení rodiče,

se souhlasem vedení mateřské školy si Vás dovoluji oslovit s prosbou o spolupráci. V rámci své diplomové práce bych v mateřské škole ráda provedla výzkumné šetření zaměřené na chování dětí.

V mé diplomové práci se zabývám tématem teorie mysli u dětí předškolního věku v návaznosti na alternativní a tradiční vzdělávání, vzhledem k tomu, že v tomto věku dochází k nejnámennějšímu progresu teorie mysli.

Teorie mysli je schopnost přiřadit duševní stavy – přesvědčení, záměry, touhy, předstírání znalosti atd. sebe samému a ostatním a pochopit, že jiní mají víry, touhy, záměry a perspektivy, které jsou jiné než vlastní.

Nejčastěji používanými úlohami, které i já budu s dětmi realizovat jsou různé varianty úloh nesprávné domněnky, v němž má subjekt „dítě“ rozhodnout, zda se přesvědčení jisté osoby shoduje s realitou (a tím odlišuje od vlastního přesvědčení).

V komunikaci s dětmi budou používat loutky, krabičky, obrázky a různé šablony. Úlohy jsou sestaveny jednoduchou a pro děti velmi zábavnou formou.

Pro příklad uvádím jednu z neznámějších úloh s názvem „Sally a Ann“ – jedna loutka v nepřítomnosti druhé schová určitý předmět, po návratu druhé loutky má dítě určit, kde bude navrátilší se loutka předmět hledat.

Ve své práci jsem zavázána dbát etických pravidel, která zaručují, že všechna data budou v diplomové práci popsána tak, aby nemohla sloužit jako zdroj informací třetí osobě.

Zpracování dat bude zcela anonymní, stejně jako prezentování výsledků. Získané výsledky budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce.

Tímto dopise bych Vás ráda požádala o písemný souhlas se zapojením Vášeho dítěte do testování.

Díky Vaší vstřícnosti tak budu moci získat cenné informace pro svou magisterskou práci.

Ve Zlíně 1. prosince 2017

Bc. Nataša Stavjaňová

Souhlas zákonného zástupce s provedením testování v oblasti teorie mysli u dítěte.

Jméno a příjmení:.....

Datum narození:.....

Zákonný zástupce (jméno a příjmení):.....

SOUHLASÍM

-

NESOUHLASÍM

Podpis zákonného zástupce:.....