

Teorie mysli a rozpoznávání emocí u dětí před- školního věku

Zuzana Jastrzemska

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Jastrzemská**

Osobní číslo: **H13146**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Teorie mysli a rozpoznávání emocí u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti teorie mysli a emoční inteligence.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou řešení úloh na odhalování falešných přesvědčení a rozpoznávání emocí z výrazu tváře.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARRETT, Luise, Robin DUNBAR a John LYCETT. Evoluční psychologie člověka. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788071789697.

BLAŽEK, Vladimír a Radek TRNKA. Lidský obličej. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1556-1.

ČAVOJOVÁ, Vladimíra, Eva BALLOVÁ-MIKUŠKOVÁ a Zuzana BELOVIČOVÁ. Chapanie duševných stavov v kontexte kognitívneho vývinu. Bratislava: Ústav Experimentální psychologie SAV, 2011. ISBN 978-80-88910-32-9.

GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997. ISBN 8085928485.

KOUKOLÍK, František. Sociální mozek. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

SEDLÁKOVÁ, Miluše. Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0375-0.

SCHULTZE, Ralf a Richard D. ROBERTS. Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672294.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

6. ledna 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2016

Jasbozemská

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 nevydělečně 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, užije-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). Odpírá-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 výdělku jim 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Abstrakt český

Práce se zabývá schopností dětí předškolního věku odvozovat u druhých lidí mentální stavy a rozpoznávat emoce. Teoretická část shrnuje období předškolního věku z hlediska vývojové psychologie, představuje koncept teorie mysli a vývojové předpoklady k jejímu osvojení. Dále jsou analyzovány faktory ovlivňující úroveň teorie mysli a její význam pro prosociální chování. Ve stejném rámci je také pojednáno o emocích a o jejich rozpoznávání. V praktické části jsou pak shrnuty postup a výsledky kvalitativního výzkumu, který se pokouší odpovědět na otázku, jak děti předškolního věku vnímají a rozpoznávají emoce, a jak projevují své mentální stavy v sociální interakci.

Klíčová slova:

Emoce, dítě předškolního věku, mylné přesvědčení, teorie mysli, sociální poznávání

ABSTRACT

Abstrakt ve švédském jazyce

The thesis deals with the preschool children's ability to attribute mental states to other people and to recognize their emotions. The theoretical part summarizes the preschool period in terms of developmental psychology, presents the concept of theory of mind and the developmental prerequisites for its acquiring. Then it analyzes the factors affecting the level of the theory of mind and its importance for prosocial behavior. In the same framework it also discusses the emotions and their recognition. The practical part summarizes the process and results of qualitative research, which intends to answer the question how preschool children perceive and recognize emotions and how they manifest their mental states in the social interaction.

Keywords:

Emotions, preschool child, false belief, theory of mind, prosocial behavior

Děkuji Mgr. Eličce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení práce, za její cenné rady, vstřícný přístup a trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	12
1.1 SENZOMOTORICKÉ SCHOPNOSTI	12
1.2 KOGNITIVNÍ ÚROVEŇ	13
1.2.1 Vnímání a myšlení	13
1.2.2 Pozornost a paměť	14
1.2.3 Jazyk a řeč	14
1.3 OSOBNOST A IDENTITA	15
1.4 EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ	15
2 TEORIE MYSLI	17
2.1 VZNIK A VÝVOJ TEORIE MYSLI	17
2.1.1 Teoretická, simulovaná a modulová teorie	18
2.1.2 Schopnost decentrace, exekutivní funkce a jazyk	19
2.2 TESTY TEORIE MYSLI	20
2.2.1 WISC test	20
2.2.2 Úspěšnost a selhání v testech teorie mysli	21
3 EMOCE	23
3.1 VYBRANÉ TEORIE EMOCÍ	23
3.2.1 Fyziologická teorie	24
3.2.2 Kognitivní teorie	24
3.2.3 Evoluční teorie	25
3.3 FUNKCE EMOCÍ	26
3.4 EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ INTELIGENCE	27
3.4.1 Rozpoznávání emocí	28
3.4.2 Výrazy primárních emocí ve tváři	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY	31
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	32
5.1 VOLBA A POPIS VZORKU A PRŮBĚH VÝZKUMU	32
5.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ, ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT	33
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	36
6.1 VNÍMÁNÍ A ROZPOZNÁVÁNÍ EMOCÍ	37
6.2 VYJADŘOVÁNÍ MENTÁLNÍCH STAVŮ A STRATEGIE NEÚSPĚCHU	39
7 SHRUTÍ	43
ZÁVĚR	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
SEZNAM PŘÍLOH	48

ÚVOD

lov k flije celý flivot v nejz zn j-ích sociálních skupinách. Skrze interakce s ostatními lidmi utvá í sociální realitu, která je velmi prom nlivá a nestabilní a p esahuje jeho individuální zájmy a jednání. Sociální realita je na rozdíl od fyzikální reality sloflit j-í a mén p edvídatelná, takže je mnohem obtífln j-í se v ní orientovat. Pro šp effitíõ v sociálním sv - t a úsp -nou spolupráci jsou d leflité mimo jiné dv v ci. P edev-ím musí jedinec chápat, fle i jiné osoby mají ur itá p esv d ení a p ání, které se mohou odli-ovat od t ch, které má on sám, a fle tato p esv d ení a p ání ovliv ují chování a jednání. P esv d ení a p ání pat í mezi tzv. mentální stavy, prost ednictvím nichfl lov k reprezentuje okolní sv t a n jak se k n mu vztahuje. Samotný obsah mentálních stav je v-ak do ur ité míry subjektivní a m fle se li-ít nejen mezi jedinci, ale m fle také být v rozporu se skute ností. Mentální stavy jsou klí ové pro porozum ní lidskému jednání, které je intencionální, to znamená zam e- né na cíl. Kdyfl pochopíme motivy lidského jednání, m fleme jej do ur ité míry i p edvídat. Druhou d leflitou schopností pro efektivní orientaci v sociální realit je rozpoznávání emocí u druhých lidí. Zkoumání t chto dvou schopností, teorie mysli a rozpoznávání emocí, u d tí p ed-kolního v ku je p edm tem p edkládané práce.

Schopnost usuzovat na p esv d ení, p ání i zám ry druhých lidí je sou ástí souboru kognitivních mechanism , které se ozna ují jako teorie mysli. Teorie mysli hraje d leflitou úlohu v sociálním poznávání a je p edm tem zkoumání ufl tém 40 let. Výzkumy, které na tomto poli byly provedeny, byly zam ené p edev-ím na otázku vývoje teorie mysli, tedy na to, za jakých podmínek a v jakém v ku si lov k teorii mysli osvojuje a které faktory to ovliv ují. Také zkoumání emocí a problém jejich rozpoznávání stojí v centru pozornosti psycholog a kognitivních v dc jifl adu let. Z výzkum vývojových psycholog vyplývá, fle jak v p ípad teorie mysli, tak v p ípad rozpoznávání emocí je klí ový p ed-kolní v k. Cílem této práce je proto prozkoumat tyto dv schopnosti u d tí t sn p ed nástupem do -koly, tedy ve v ku 5 afl 6 let, a to prost ednictvím kvalitativního výzkumu. Teorie mysli i rozpoznávání emocí byly jifl mnohokrát zkoumány kvantitativními metodami, pokud v-ak chceme odpov d t na otázku, jakými zp soby d tí vnímají a rozpoznávají emoce, a jak vyjad ují své mentální stavy, musíme sáhnout po metodách kvalitativního výzkumu.

Práce je rozd lena na teoretickou a praktickou ást. V teoretické ásti jsou nejd íve shrnuty základní schopnosti d tí p ed-kolního v ku z hlediska vývojové psychologie. Dále je p ed-

staven koncept teorie mysli, názory na vznik a vývoj teorie mysli a metody jejího testování, v etnokolnostech zvyklostí úspěšnost i porážení v testu na mylné předpoklady. Tato kapitola teoretické části se vnuje vybraným teoriím emocí, funkcím emocí a možnostem jejich rozpoznávání. Výběr obsahu teoretické části byl značně selektivní, ke všem zahrnutým tématům existuje velké množství literatury. Mým cílem nebylo uvedené oblasti detailně popsat, ale nabídnout stručný pohled, který by umožnil základní vhled do fenoménů, které se staly předmětem provedeného praktického výzkumu.

V praktické části jsou popsány design, průběh a výsledky výzkumu, který se pokouší odpovědět na otázku, jak lidé předkolního věku vnímají a rozpoznávají emoce u sebe i druhých lidí a jak projevují své vlastní mentální stavy v sociální interakci. Je zde vymezen výzkumný problém, otázky a stanoveny hlavní i dílčí cíle výzkumu. Praktická část dále popisuje základní metodologické kroky provedeného kvalitativního výzkumu, volbu vzorku a metody sběru, zpracování a analýzy dat. Samotné analýze dat, při které byla použita technika otevřeného kódování, a interpretaci výsledků je věnována zvlášť kapitola. Tato kapitola formou švylofení karet představuje 7 kategorií, které byly vytvořeny z celkem 25 kódů identifikovaných v zápisech rozhovorů a výzkumného deníku. Poslední kapitola prostřednictvím vymezených cílů shrnuje hlavní závěry výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Za předškolní věk se obvykle považuje období mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte, za předpokladu že v čtvrtém roce dítě nastupuje do školky. Konec tohoto období totiž není spojen s věkem, ale se zahájením povinné školní docházky. Tato vývojová fáze je považována za jedno z nejzajímavějších vývojových období a z hlediska tématu této práce to platí dvojnásob. Dané období je totiž klíčové jak pro rozvoj emocí, tak pro rozvoj teorie mysli.

1.1 Senzomotorické schopnosti

Z hlediska motoriky dochází u dítěte v předškolním období k velkému zdokonalení, k větší hbitosti a k celkově lepší pohybové koordinaci. Dítě v předškolním období skáče, hopsá, leze po žebříku, stoupá nohy přiči do schodů i ze schodů (Týřa Helová, 2004, s. 9). Pro správný vývoj motorických schopností a dovedností jsou důležité podmínky, které jsou dítěti v tomto období vytvářeny. V tomto období je vhodné zařadit se sportovními aktivitami, jako je lyžování, bruslení, plavání nebo jízda na kole. Dítě totiž dokáže v rámci společných činností s dospělými velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity (Týřlová, 2010, s. 13). Velkou výhodou u dítěte předškolního věku je také to, že nemají tak velké zábrany (strach) učit se novým pohybovým dovednostem. Celková pohybová koordinace se projevuje také ve schopnosti dítěte samostatně se obléci, zavázat si tkaničky i se postarat o svoji vlastní hygienu. Ve srovnání s předcházejícím vývojovým obdobím (batolecí věk) dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky rukou, který je podmíněn procesem osifikace, tj. přeměnou chrupavky v kost (Týřlová, 2010, s. 14). Můžeme pozorovat, že dítě v tomto období rády pracují s různými materiály, jako je písek, plastelína, kostky, kamínky, korálky. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita a dítě se stává buď pravákem (pokud dominuje levá hemisféra jeho mozku), anebo levákem (pokud dominuje pravá hemisféra jeho mozku). Upravenostování jedné strany se netýká jen rukou (uchopení předmětu), ale upravenost se i lateralita oka (pohled do kukátka), ucha (tikání hodinek) a nohy (skákání po jedné). S rozvojem jemné motoriky velmi úzce souvisí rozvoj kresby. Dítě předškolního věku už je schopno namalovat lidskou postavu, nejprve jako tzv. hlavonofce (kresba zobrazuje hlavně dlouhé nohy a hlavu), později přechází k nakreslení postavy s realistickými proporcemi a propracovanými detaily, jako jsou knoflíky, obočí, prsty. Výtvarné práce předškoláka, který není svázán představou o tom, co je a co není možné, jsou v této věku velice kreativní a nápadité.

1.2 Kognitivní úroveň

V předkolním období se poznávací procesy vyvíjí velmi intenzivně. Vágnerová upozorňuje, že myšlení dítěte předkolního věku, které se někdy označuje jako intuitivní, vykazuje několik typických znaků (Vágnerová, 2000, s. 102-103).

Egocentrismus dítěte předkolního věku má tendenci vidět a zkreslovat svět na základě svého vlastního pohledu a subjektivních preferencí. To vede k nepřesnostem a omylům v poznání.

Fenomenismus dítěte razí na jevovou stránku světa. Pro dítě je svět přesně takový, jak vypadá, jak se mu jeví v daném okamžiku. Tento obraz světa není schopno opustit.

Magičnost dítěte má tendenci zkreslovat reálný svět nejen žánry fantaziemi a představami, které jim usnadňují porozumět okolnímu světu a lépe se v něm orientovat.

Absolutismus dítěte razí na konečné a jisté poznání. Děti odmítají možnost, že by na jednu věc mohlo existovat více názorů. Tento sklon k jedinému vysvětlení je přitom motivován jejich potřebou jistoty.

1.2.1 Vnímání a myšlení

Vnímání dítěte předkolního věku bývá popisováno jako globální. Dítě vnímá celek jako sumu jednotlivostí. Data z jednotlivých smyslových orgánů mu splývají v jeden ucelený vjem a není schopno rozlišit vzájemné vztahy a vazby. Na druhou stranu je dítě schopné zaměřit se na nějaký konkrétní detail, přičemž ostatní detaily zcela opomíjí. Detail, který upoutá jeho pozornost, musí být nějak nápadný a výrazný, anebo musí mít nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě (Tůlová, 2010, s. 14).

Egocentrická perspektiva se projevuje také ve vnímání prostoru a času, které je v tomto období značně nepřesné a nespolehlivé. Dítě vnímá blízký předmět jako v blízkosti, vzdálený jako menší. Tento svůj pohled přitom dokáže jen velmi těžko opustit. Čas posuzuje nejprve skrze konkrétní události a opakující se jevy, které jsou pro něj subjektivně významné (Vágnerová, 2000, s. 112). Aktivitu, které ho nebaví, se mu zdají dlouhé, odměnami, které ho zaujmou, se naopak někdy nedokáže odtrhnout.

Pro předkolní období je charakteristické, že v něm dochází k procesu decentrace. Dítě se naučí odhlédnout od své vlastní perspektivy a pochopí, že druzí lidé mohou vidět svět jinak. Jak uvidíme dále, tento proces je klíčový pro osvojování si teorie mysli.

Myšlení, které je vázáno na jevovou stránku v cí a na fantazie, je velmi málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Dítě nepřechází od jednoho přes druhé k druhému cestou logických pravidel, ale spíše na základě volných podobností a asociací. Myšlení předškoláka je nepropojené a útržkovité, chybějící mezery si často vyplňuje a doplňuje konfabulací, kterou je potěšena odlišovat od lidí, proto třeba dítě tímto svým smyšlenkám, které mu pomáhají orientovat se ve světě a mají tak především harmonizující význam, skutečnost ví a považuje je za pravdivé. Změna charakteru zájmu o okolní svět je popisována především od otázky „Co to je?“ k otázce „Proč?“ (Třilová, 2010, s. 15).

1.2.2 Pozornost a paměť

Mezi tím a šestým rokem dokáže dítě udržet pozornost jen po relativně krátkou dobu, pokud jej však něco zaujme, doba pozornosti se prodlužuje, dítě je již například schopno poslouchat delší dobu tený text. Paměť se rozvíjí od nezáměrného zapamatování k záměrnému uchování. U předškoláků převládá mechanická paměť, na které děti jsou schopny zapamatovat si velmi rozsáhlé celky a posloupnosti. Dítě si pamatuje spíše konkrétní události, především pak ty, které jsou velmi silně emočně zbarvené. Krátkodobá paměť je na konci tohoto období doplněna dlouhodobou pamětí, jejíž význam stoupá s nástupem do školy.

1.2.3 Jazyk a řeč

Pokud jde o vývoj verbálních schopností, ke zdokonalování a z kvalitování dochází jak ve formální, tak v obsahové rovině. Postupně mizí patlavost, přetrvávají v tětinou jen problémy s výslovností obtížnějších písmen (, r ,), závažnější problémy pak bývají řešeny s logopedem. Dítě si rozšiřuje slovní zásobu a postupně si prostřednictvím nápodoby a analogie osvojuje základní gramatická pravidla o stupňování, skloňování a časování. Je už také schopno správně používat předložky, příslovce, spojky a vyjadřovat složitější souvětí. Klíčovou roli hraje možnost každodenního procvičování. Jak zdrazuje Třilová, *šit je-li dítě v tomto období bez možnosti procvičovat a rozvíjet se v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou (nejlépe rodiči), nastávají v jeho vývoji nezvratné negativní změny (menší cit pro jazyk, menší zásoba užívaných slov, menší porozumění textu atp.)*. (Třilová, 2010, s. 16)

V předškolním období se rozvíjí kognitivní složitější (díky vyprávění se děti dozvídají nové poznatky), nejdříve jí roli však hraje především dorozumívání. Děti prostřednictvím

jazyka především komunikují, vyjadřují svá přání a sdělují si své zkušenosti a profity. Zajímavým fenoménem je tzv. egocentrická é. Dítě tohoto období si mluví sami pro sebe, komentářem doprovází prováděné činnosti nebo sami sebe nahlas upozorňuje na pravidla a dává si instrukce, co mají udělat. Má se za to, že egocentrická é hraje důležitou úlohu při rozvoji poznávacích procesů a myšlení. (Vágnerová, 2000, s. 114 - 115)

1.3 Osobnost a identita

S rozvojem poznávacích schopností se rozvíjí také osobnost dítěte a jeho identita. Dítě pedikolního věku si uvědomuje vlastní jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí, vzniká tak v něm jejich vlastní já, v něm vlastní identity. Dítě ví, jak vypadá, pozná sebe samo v zrcadle a pocituje svoji tělesnost. Sebehodnocení především z hlediska citové a rozumové nevyzrálosti je však nekritické a stále závislé na názoru ostatních, především rodičů. Jak uvádí Vágnerová, *š Rodiče je ovlivňuje: a) emocemi, svou citovou vřelostí; b) svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění; c) svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.* (Vágnerová, 2000, s. 116).

Součástí identity pedikolního dítěte je i identifikace s mužskou nebo ženskou rolí, která není dána jen biologicky. Dítě si uvědomuje rozdíl mezi pohlavím a vědí, že jejich pohlavní identitu nelze změnit. V něm pohlavní identity se projevuje také dle rozdílu na zevnějšek, chlapci například odmítají nosit růžové oblečení, dříve zase nechtějí mít krátké vlasy. Dítě rozlišuje mezi chlapečským a dívčím chováním a přijetí mužské nebo ženské identity se projevuje v kresbě a je možné ji vysledovat také pomocí hry a sociální interakci.

1.4 Emoční a sociální vývoj

Potřeba citového vztahu a sociálního kontaktu se odvíjí mezi významné potřeby dítěte pedikolního věku. Dítě v tomto období silně cítí potřebu stability, jistoty, zájem, trvalosti a bezpečí, a pokud tyto potřeby nejsou uspokojovány, přestává dítě experimentovat, zkoumat, rozvíjet se (Mělová, 2010, s. 17). Přestože je role rodiny nejdůležitější, postupně začíná nabývat na významu i další prostředí. Dítě obvykle ve třech letech vstupuje do mateřské školy, kde se setkává se svými vrstevníky. Kontakt s druhými dětmi je klíčový pro rozvoj prosociálního chování. Dítě se učí spolupracovat, respektovat druhé a podílet se i jejich přáními a zájmy, pomáhat slabším, řešit konflikty. Dítě si v tomto období osvojuje normy chování, akceptuje především taková pravidla, která mu předkládají uznávané autority. Jejich dodržování je motivováno prostřednictvím odměny a trestu, důležitou roli však

za jiná hrát také pocit viny. Pocit viny se považuje za významný vývojový mezník. *šPocity viny znamenají, že dítě za jiná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo poci uje jejich porušení jako nepřijemné. Považuje takové chování za nezbytné, i když je právně nikdo nevidí. Vnitřní regulace se postupně stává vnitřní regulací. Funguje i v situacích, kdy není přítomna žádná autoritativní bytost a o daném provinění by se nikdo nedozvěděl. Tak se za jiná rozvíjet dříve své svědomí.* (Vágnerová, 2000, s. 121)

2 TEORIE MYSLI

Teorie mysli se obecně chápe jako soubor schopností, na základě kterých jedinec dokáže sobě i druhým lidem popisovat mentální stavy. Pro tyto kognitivní schopnosti se také někdy používá termín teorie mysli, folková psychologie a intencionalita. Mentální stavy jsou stavy našeho mozku, prostřednictvím nichž člověk reprezentuje okolní svět a jak se k němu vztahuje. Mentální stavy ovlivňují naše chování a jednání. Mezi mentální stavy patří zejména představy, znalosti, pocity, plány a zámyšlenky. Pro správné fungování teorie mysli je důležité, aby si člověk byl vědom toho, že mentální stavy se mohou u druhých lidí lišit a že mohou být dokonce i v rozporu se skutečností. Teorie mysli předpokládá schopnost jedince vystoupit ze své vlastní perspektivy, podívat na svět očima druhého, chápat, že druhý člověk může mít jiné informace, na základě kterých pak vznikají jeho představy o stavu světa (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 384). Anglický termín theory of mind je v českém prostředí předkládán také jako teorie duševních stavů, teorie v domě nebo mentalizace (Koukolík, 2006, s. 145). Teorie mysli se považuje za jeden ze základních předpokladů úspěšné sociální interakce. Na základě teorie mysli člověk může předpovědět, ale také odhalit lhaní a podvod u druhého člověka.

2.1 Vznik a vývoj teorie mysli

Evoluční psychologové vysvětlují vznik teorie mysli tak, že s rostoucí velikostí sociálních skupin, v nichž lidé navzájem spolupracovali, docházelo k tlaku na rozvoj určitých kognitivních schopností, jako je především paměť, které jsou jádrem mechanismu popisování mentálních stavů druhým lidem (Čavojská, Ballová-Mikulková, Belovičová, 2011, s. 24). V této otázce se shodně na tom, že pro teorii mysli je klíčové období mezi 3 a 5 rokem. V tomto období je již v dítěti normálně se vyvíjejících dětí schopna úspěšně vykonat test na myšlené představy, který je považován za nesporný důkaz teorie mysli. Uvádí se, že předpokladem osvojení si teorie mysli je především chápání šhry na něco a rozlišení mezi primární a sekundární reprezentací (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 390 a 399). Zásadní roli v tomto procesu pak hraje schopnost decentralizace, exekutivní funkce a rozvoj jazyka.

Z teoretického hlediska se můžeme setkat s různými pohledy na to, jak mechanismus teorie mysli funguje a co je jeho podstatou. V následující části představím 3 základní teorie, které se v literatuře objevují.

2.1.1 Teoretická, simulační a modulová teorie

Teoretická teorie (štheoryō theory of mind) vychází z předpokladu, že člověk se jí rodí s určitými mechanismy, které mu umožní vysvětlovat svět na základě toho, co kolem sebe pozoruje. Zastánci tohoto předstupu předpokládají dítě v děti, který si vytváří teorii o fyzikálním světě a na základě získaných znalostí a zkušeností ji pak dále upravuje a rozvíjí. Člověk tedy podle teoretické teorie hraje při formulaci teorie mysli aktivní úlohu. Vytváří si hypotézy o fungování své vlastní mysli a mysli druhých lidí, které pak v sociální interakci ověřuje a v případě, že nejsou úspěšné, což znamená, že nedokáží předvídat chování lidí, jsou tyto hypotézy reformulovány nebo nahrazeny hypotézami novými. (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 388–389)

Flavell a Miller (citováno podle Hrdlička, Komárek, 2004), jedni z představitelů teoretické teorie, dělí vývoj teorie mysli do pěti stádií:

1. stádium: dítě rozumí základním mentálním pojmům a dokáže je používat, umí též rozlišovat základní potřeby a emoce druhých;
2. stadium: dítě si uvědomuje existenci přírodních vztahů, chápe, že některé podmínky vyvolávají určité mentální stavy a podle toho se pak druhý nějak chová;
3. stadium: dítě je schopno uvědomit si, že druhý si dovede představit určitý předmet a že o něm přemýšlet, i když předmet není přítomný;
4. stadium: dítě chápe, že mentální stav nemusí nutně zrcadlit vnější stav, tedy, že prožívání se může lišit od chování, představa se může lišit od reality, v této chvíli pak dítě dokáže dělat testy mylného představení;
5. stadium: dítě chápe, že vnímání a interpretace reality jsou ovlivněny předchozími zkušenostmi, tedy aktuální mentální stavy nejsou jen odrazem reality, ale i minulých mentálních stavů.

Zastánci simulační teorie (simulation theory) naopak tvrdí, že pro vysvětlování a předvídání lidského chování není žádný teoretický model o mentálních stavech potřeba. Stačí, když je člověk schopen představit si sebe samého v situaci někoho druhého a simulovat jeho chování (Marraffa, 2011). Pro osvojování teorie mysli je tedy podle tohoto předstupu důležitá hra a nápodoba. V pozadí simulační teorie stojí předpoklad, že člověk má přednostní přístup k tomu, co se děje v jeho hlavě, a na základě toho se pak pokouší představit si, co se děje v hlavách druhých lidí. Člověk svoje vlastní mentální stavy, svoje pocity, představení

ení, pání i zámry poznává prost ednictvím introspekce. Na základ takto vytvo eného modelu se pak snaží vysv tlit a pochopit i mentální stavy druhých lidí.

Modulární teorie (modulation theory) je velmi blízká teoretické teorie, li-í se v-ak v tom, že zastánci modulárního pohledu nechápou teorii mysli jako obecná pravidla a hypotézy, která mohou být b hem vývoje jedincem aktivn p etvá eny. Modulární teorie považuje mechanismy vytvá ející teorii mysli za modulární. Teorie mysli se pak vyvíjí tak, jak se vyvíjí tyto specifické moduly mozku. Baron-Cohen (citováno podle Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 386 ó 388), jeden ze zastánc tohoto p ístupu, p edpokládá, že teorie mysli se vyvíjí prost ednictvím ty mechanism . Základní mechanismy zde jsou detektor sm ru pohledu a detektor intencionality. Detektor sm ru pohledu reaguje na pohled o í a sm r pohledu a umohl uje dít ti zam ít svoji pozornost na stejný objekt, na který se dívá jiný lov k. Detektor intencionality pak rozlí-uje pohyby podle toho, zda byl, nebo nebyl vykonán zám rn . Na t chto dvou detektorech pak podle Baron-Cohena stojí mechanismus sdílené pozornosti, na základ kterého se pak teprve m že rozvinout teorie mysli.

2.1.2 Schopnost decentrace, exekutivní funkce a jazyk

Jedním ze základních p edpoklad teorie mysli je schopnost decentrace, tedy schopnost oprostit se od svého vlastního pohledu, p ekonat egoismus a p íjmout perspektivu druhé osoby. Jev m egoismu a decentrace se podrobn ve svých výzkumech v noval -výcarský psycholog Jean Piaget (1896-1980), který egoismus d tí vysv tloval nevyzrálostí nervové soustavy a nedostatkem zku- eností. P edev-ím na základ Piagetova názoru se pak m lo za to, že dít je schopno vzít v úvahu jiné úhly pohledu a fl t sn p ed nástupem do -koly, tedy okolo 6 roku. Výzkumy teorie mysli v-ak potvrdily, že schopností decentrace disponují jifl t íleté d tí.

Dal-í významný vztah byl pozorován mezi teorií mysli a exekutivními (ídicími) funkcemi, p edev-ím inhibicí a sebekontrolou. Fakt, že dít neusp je v testu mylného p esv d ení, m že totifl být zap í in n tím, že není schopno vlastní kontroly a potla ení svých vlastních mentálních stav . Na zajímavou p ípadovou studii vztahu mezi exekutivními funkcemi a teorií mysli poukázal Koukolík (2006, s. 162). V daném výzkumu byla vy-et ována pacientka, u které do-lo k po-kození ástí mozku, které jsou spojovány s ídicími funkcemi. Vy-et ení po-kození t chto funkcí potvrdilo, v rozporu s o ekáváním v-ak pacientka nem - la poru- enou mentalizaci. Jak uvádí sám Koukolík, hypotézu o t sném vztahu mezi exeku-

tivními funkcemi a teorií mysli to nevyvrací, spíše je možné, že zkoumané části mozku jsou dle předpokladů pro vývoj teorie mysli, ve chvíli kdy si však člověk k teorii mysli osvojí, není u těchto oblastí pro popisování mentálních stavů druhým lidem potřeba.

Nejzástíží zmíněný a studovaný vztah je mezi teorií mysli a jazykem. Existují dokonce názory, podle kterých by nemohl mít jazyk takovou hloubku (jako je například metaforičnost jazyka), kdyby člověk nebyl schopen provádět tak náročné úkoly, které popisování mentálních stavů jiným osobám obsahují (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 441).

2.2 Testy teorie mysli

Teorie mysli bývá zkoumána a testována prostřednictvím řešení nejznámějších úkolů. Za rozhodující měřítko teorie mysli se však obecně považuje test na mylné představení. Jeho klasická varianta je známá jako úloha se Sally a Ann. Sally a Ann jsou dvě panenky, pomocí kterých experimentátor dítěti předkládá následující příběh. Sally vloží do košíku nějakou hračku (třeba míč) a jde ven z místnosti. Když je Sally venku, vezme Ann hračku z košíku a chová ji na nějaké jiné místo (třeba do krabice). Testované dítě pak má odpovědět na otázku: Až se Sally vrátí do pokoje, kde bude hledat hračku? Třetí dítě tuto úlohu většinou nezvládá a říká, že Sally bude hledat hračku v krabici. Nechápe, že Sally nemůže vědět, že hračka je v krabici, protože k jejímu umístění doložky, kdy v místnosti nebyla. Dítě starší čtyř let naopak tuto úlohu většinou zvládá, což znamená, že chápe, že představení jiného člověka může být v rozporu se skutečností.

Úkol mylného představení testuje schopnost mentalizace pouze na určité úrovni. Má se za to, že i po šestém roce, kdy dítě dosahuje základní úrovně teorie mysli, se tato schopnost dále vyvíjí. Výzkumy špekroilové teorie mysli jsou teprve na počátku, z provedených studií již však lze vyvodit, že dospělí lidé jsou běžně schopni odpovědět na otázky na mentální stavy, které zahrnují tři úrovně intencionality představení typu: domnívám se, že si myslí, že je mým úmyslem to poplést (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 396).

2.2.1 Škála testů

V literatuře se můžeme setkat s nejznámějšími podobami a variantami úkolů na testování teorie mysli. Autoři Wellman a Liu (2004) shromáždili několik typů testů a na základě jejich meta-analýzy pak vytvořili sadu sedmi úkolů, kterými lze testovat teorii mysli základní úrovně. Na základě analýzy výsledků došlo také k závěru, že dítě rozeznává u druhých lidí nejdříve přání a touhy, a teprve později představení. Úkoly se řadí podle stupně

náro nosti a postihují jak kognitivní (prvních p t úkol), tak emocionální (poslední dva úkoly) aspekt teorie mysli.

Matéria, kterou navrhli Wellman a Liu, obsahuje tyto úkoly:

1. Rozdílné touhy (Diverse Desires) o úkolem je rozpoznat, že dva lidé mají rozdílné touhy vztahující se ke stejnému objektu;
2. Rozdílná přesvědčení (Diverse Beliefs) o úkolem je rozpoznat odlišné přesvědčení druhého člověka, a na tomto základě předpovědět jeho chování;
3. Přístup ke znalosti (Knowledge Access) o úkolem je předpovědět, co si bude druhá osoba myslet na základě chybějící informace;
4. Mylné přesvědčení o obsahu (Contents False Belief) o úkolem je předpovědět, co si bude druhá osoba myslet na základě mylné informace;
5. Explicitní mylné přesvědčení (Explicit False Belief) o úkolem je předpovědět, jak se bude druhá osoba chovat na základě mylné informace;
6. Přesvědčení a emoce (Belief o Emotion) o úkolem je předpovědět, jak se bude druhá osoba cítit, když zjistí, že je její přesvědčení mylné a neodpovídá skutečnosti;
7. Skutečná a zjevná emoce (Real o Apparent Emotion) o úkolem je rozpoznat, že druhá osoba se může nějak cítit, ale navenek může projevovat jinou emoci.

Popisy některých z těchto typů úkolů bude uveden v Praktické části v souvislosti s popisem úkolů, které byly vybrány pro výzkum.

2.2.2 Úspěšnost a selhání v testech teorie mysli

Úspěšné absolvování testu na mylné přesvědčení se obecně považuje za dostatečnou, nikoli však nutnou podmínku pro připsání teorie mysli. Pokud tedy dítě neprojde testem, neznamená to automaticky, že teorii mysli nemá. Důvodem je to, že při selhání může hrát roli neporozumění zadání úkolu nebo neschopnost zapamatovat si informace popisované v testu. Na základě několika výzkumů bylo zjištěno, že je možné úspěšnost dítěte v testu mylného přesvědčení zvýšit, pokud je úloha nějakým způsobem zjednodušena. Úspěšnost například zvyšuje aktivní zapojení dítěte do podvodu nebo formulace otázky na mylné přesvědčení jednodušeji a konkrétněji (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 395).

Systematické selhávání v testech teorie mysli bylo zjištěno u dětí, které trpí nějakou formou autismu, a u dětí s tzv. Williamsovým syndromem. Podrobně se deficitem teorie mysli

u autistů v nuže například Thorová (2006). Williamsův syndrom je vzácná vývojová neurologická porucha, která má genetickou povahu. Děti s tímto syndromem mají nízké IQ a velmi často jsou i vážně mentálně postižené, mají však bohatý slovník a dobré vyjadřovací schopnosti (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 407). V určitém smyslu jsou tedy opakem dětí s autismem. Děti s Williamsovým syndromem jsou velmi společenské a dobře zpracovávají a rozeznávají obličeje. V testech na mylné předpoklady však selhávají podobně jako děti s autismem. Tagerová-Flusbergová a Sullivanová (citováno dle Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 408) se na základě analýzy těchto výsledků a srovnání domnívají, že teorie mysli nezahrnuje jen kognitivní složku, ale také percepční složku. Zatímco děti s autismem mají poškozené obě tyto složky, děti s Williamsovým syndromem mají percepční složku, která zajišťuje rozpoznávání emocí u druhých lidí, poškozenou mnohem méně, což jim umožňuje zapojovat se do sociálních interakcí se sebou, kterého děti s autismem nejsou schopny.

3 EMOCE

Vedle teorie mysli je druhou důležitou schopností pro efektivní orientaci v sociální realitě rozpoznávání emocí. Emoce tvoří přirozenou součást našeho života a každý člověk se s nimi setkává téměř každodenně. Z vědeckého hlediska však jde o poměrně složitý jev, který je velmi těžké definovat. Například Hartl a Hartlová vymezují emoce jako *šza-st e-ující subjektivní zážitky libosti a nelibosti, které provází fyziologické změny, motorické projevy (gestikulace, mimika), stavy určité pohotovosti a zaměřenosti (např. láska, strach aj.) a lze u nich zjišťovat směr přiblížování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.* (Hartl a Hartlová, 2000, s. 138).

U emocí můžeme rozlišit 6 složek (Atkinson, 2003, s. 388):

- 1) Subjektivita emocí jsou subjektivní, na tu stejnou situaci mohou různí lidé reagovat různě intenzivně, nebo dokonce zcela odlišně, tu stejnou emoci také můžeme každý člověk zcela jinak prožívat;
- 2) Tělesná reakce k emocím jsou obvykle spojeny s nějakou tělesnou reakcí (zrychlený tep, pocení, chvění apod.);
- 3) Soubor myšlenek a představ doprovázející emoci, který do mysli vstupuje pravděpodobně automaticky;
- 4) Výraz obličeje k emocím se projevují ve výrazu naší tváře, jedná se o jeden z hlavních znaků, na základě kterého můžeme vnímat pozorovatel usuzovat, že dotyčný právě prožívá nějakou emoci;
- 5) Globální reakce na prožití k emocím ovlivní naše celkové vnímání světa, když například pocítíme negativní emoci, zpravidla také negativně vnímáme i okolní svět;
- 6) Tendence k jednání k emoci prožitému doprovází anebo je následováno určitým jednáním nebo chováním.

Podle Atkinsonové pak emoce vznikají na základě spolupůsobení uvedených 6 komponent.

3.1 Vybrané teorie emocí

V literatuře se můžeme setkat s mnoha různými teoriemi emocí, které zkoumají a popisují emoce z odlišného hlediska. V následujících odstavcích stručně představením některých typů těchto teorií. S ohledem na téma práce se budu věnovat především těm, které se zaměřují na vznik a fungování emocí a na vztah emocí k tělesným projevům.

3.1.1 Fyziologická teorie

Cílem fyziologických teorií je popsat a vysvětlit vztah mezi emocemi a jejich projevy na tělesné úrovni. Klíčovou otázkou je, jak fyziologické projevy lidského těla (jako je bušení srdce, pocení nebo třeba erovenání) souvisí s emocemi, které vnímáme. Je aktuálně proflivovaná emoce příčinou určitých tělesných projevů, anebo je to naopak? William James (1842-1910), americký filozof a jeden ze zakladatelů empirické psychologie, přišel s tvrzením, že emoce je důsledkem, nikoli příčinou emocí. Podle jeho názoru se tedy nejprve jako reakce na nějakou událost nebo podnět (například uvidíme hada) objeví změny našeho těla (zvýší se nám tep a tlak, změní se výraz obličeje), a teprve když začneme vnímat tyto tělesné změny, dostaví se emoce (máme strach). James doslova říká: *Šť lesné změny následují bezprostředně po percepci vzrušujícího podnětu a náš pocit těchto tělesných změn, tak jak se objeví, je emocí.* (James, 2007, s. 449, citováno podle Polák, 2012). Stejným způsobem uvažoval o emocích také dánský psycholog Carl Georg Lange (1834-1900). Teorie, která emoce chápe jako pociťování výskytu tělesných změn a tvrdí, že bez tělesných změn nemohou existovat ani žádné emoce, se tak nazývá James-Langova teorie.

James-Langova teorie má určité nevýhody. Nedokáže například vysvětlit fakt, že fyziologické reakce a tělesné projevy jsou u různých emocí velmi podobné (například když pociťujeme strach nebo vztek), nebo že některé fyziologické změny mohou být vyvolány uměle (například injekcí adrenalinu) a že pociťování těchto změn není doprovázeno žádnou konkrétní emocí. Uvedené námítky formuloval americký psycholog Walter Cannon (1871-1945). Na základě této kritiky zformuloval vlastní teorii, kterou později rozvinul jeho žák Philip Bard (1898-1977). Podle Cannon-Bardovy teorie (nebo taky talamická teorie emocí) emocionálně významná událost nebo podnět aktivuje určitou část mozku (thalamus), který pak vysílá souasně signály jak do vnitřních orgánů, které způsobí fyziologické změny, tak do svalů, které způsobí změny chování, tak také do mozkové kůry, které vedou k proflitku emoce.

3.1.2 Kognitivní teorie

Zastánci kognitivních teorií emocí tvrdí, že se na citovém proflivání emocí podílí myšlení (resp. vědomí). Zatímco výše zmíněné teorie stavěly na tom, že emoce představují bezprostřední reakci na relevantní podnět, kognitivní teorie předpokládají, že při vzniku emocí hraje důležitou roli proces kognice, kognitivní zpracování a interpretace smyslových podnětů, a

zaměřují se na otázku, jak myšlení nebo emoce ovlivňuje naše citové prožívání. Emoce je zde chápána především jako pociťovaná tendence k akci.

Různé kognitivní teorie jsou v detailech sice odlišné, sdílejí ale jeden významný předpoklad, totiž že emoce se utvářejí na základě aktivní manipulace s informacemi, a to zejména v raném stádiu vzniku emočního procesu (tj. v době mezi percepcí vnějšího podnětu a spuštěním emoční tělesné reakce). Proti tomu stojí představa, že emoční reakce je automatická, bezprostřední odpověď na vnímaný stimul bez zapojení vyšších kognitivních procesů (Polák, 2012, s. 181).

Výhodou těchto teorií je, že dokáží vysvětlit, proč různí lidé odpovídají na tentýž podnět různou emocí nebo stejnou emoci prožívají s různou intenzitou. Rozdíl spoívá v odlišném kognitivním zhodnocení dané události. Pokud je zhodnocení určité situace pozitivní nebo negativní, vyvolá daná situace u člověka jak fyziologickou aktivaci, tak proflitek emoce. Pokud je však zhodnocení neutrální, žádná emoce nevznikne. Zdá se, že toto hodnocení nemusí probíhat na vyšší úrovni, ale může být záležitostí našeho zvyku. Nevýhodou kognitivních teorií je fakt, že emoce můžeme pozorovat i u velmi malých dětí, které žádné vyšší kognitivní procesy rozvinuté nemají.

3.1.3 Evoluční teorie

Evoluční teorie emocí se snaží odpovědět na otázku, proč vůbec emoce máme. V souladu s Darwinovou evoluční teorií tvrdí, že emoce se vyvinuly proto, že umožňují rychlé zpracování vnějších a vnitřních podnětů a automatické reakce na ně. Na emoce tedy můžeme pohlížet jako na nástroje, které umožňují adaptaci v proměnlivém prostředí. Mezi adaptivní funkce emocí se řadí (Schulze, Roberts, 2007, 74):

- zaměření pozornosti na důležité aspekty našeho prostředí (například ohrožující sdělení a přibližující vozidlo);
- poskytování vnitřních signálů o našem současném i budoucím postavení v našem prostředí (například pocity hněvu nám říkájí, když nás někdo omezuje; předjímání pocitu strachu nás informuje, že bychom svému nadřízenému určitě v cílkat neměli);
- oprava určitých tělesných reakcí (například hněv u násilníkoví vysílá vnitřní signály ke zvýšení přísunu krve do končetin);
- motivace oblíbených a tělesných projevů, které předávají ostatním, jakou máme radost z jejich přátelství (například úsměv říká ostatním, jakou máme radost z jejich přátelství).

3.2 Funkce emocí

K čemu nám jsou emoce dobré? K čemu emoce slouží? Z evoluční teorie emocí vyplývá, že jednou z hlavních funkcí emocí je adaptace. Emoce mají za úkol pomoci člověku přizpůsobit se vnějším podmínkám a zajistit tak jeho přežití. Taková funkce emocí je přirozená. Emoce však hrají důležitou roli také v utváření osobnosti, v sociálním životě i v našem psychickém vývoji. Stuchlíková na základě toho rozlišuje intrapersonální funkce emocí, sociální funkce emocí a vývojové funkce emocí (Stuchlíková, 2002, 85).

Intrapersonální funkce emocí

Americký psycholog R. W. Levenson vymezil celkem 7 odlišných intrapersonálních funkcí emocí. Levenson funkce emocí vidí: ve zvládnutí výzev v prostředí; v napravnou funkci pozitivních emocí; ve změnu behaviorálních a kognitivních hierarchií; v modulaci subjektivního prožívání; v poskytování asociativních struktur v paměti; ve skupinové diferenciaci; v individuální diferenciaci (citováno podle Stuchlíková, 2002, s. 87).

Sociální funkce emocí

Vymezení sociální funkce emocí souvisí s faktem, že lidé nechtějí osamocenost, ale ve společnostech a jsou nuceni spolu kooperovat. Z tohoto hlediska tedy na emoce můžeme nahlédnout jako na prostředky, které zprostředkovávají vztah mezi jedincem a sociálním prostředím, které se neustále mění. Oatley a Jenkins rozlišují několik úrovní, na kterých se sociální funkce emocí projevují. Na individuální úrovni emoce přinášejí hodnocení, které nás informují o sociálních událostech a podmínkách, a připravují jedince k reakci na problémy, které se objeví při sociálních interakcích. Na tzv. dyadické úrovni emoce organizují interakce jedince do smysluplných vztahů. To znamená, že nám emoce například pomáhají poznávat motivy a záměry druhých lidí. Na skupinové úrovni emoce pomáhají jedinci identifikovat se jako členem nějakého kolektivu a vymezit se vůči okolí (nepřátelům skupiny). Na poslední, kulturní úrovni hrají emoce důležitou úlohu při osvojení si určitých norem a hodnot, které jsou součástí dané kulturní identity (citováno podle Stuchlíková, 2002, s. 92).

Vývojové funkce emocí

Z hlediska individuálního vývoje hrají emoce klíčovou roli při dosahování důležitých milníků ve všech obdobích života. Zatímco například v období raného dětství emoce pomáhají vzbuzovat pozornost a péči ze strany rodiče nebo jiné pečující osoby, v období před-

-kolního v ku hrají emoce d leflitou roli p i vymezení sebe sama a rozvoji sociálních dovedností. Star-í lidé se pak podle výzkum za ínají více orientovat na emocionální smysluplné cíle a proflívání negativních emocí se snifluje (Stuchlíková, 2002, s. 95).

3.3 Emoční a sociální inteligence

Pro úsp ch ve -kole nebo v práci nesta í kognitivní schopnosti, které se mohou testovat nap íklad testem IQ, pro úsp -né fungování v kařdodenním flivot jsou d leflité také schopnosti, dovednosti a osobnostní charakteristiky, které se ozna ují jako emo ní nebo sociální inteligence. Zatímco emo ní inteligence se vymezuje jako schopnost zpracovávat emo ní informace a p izp sobovat se jim, sociální inteligence souvisí se schopností jednat s lidmi a reagovat na n (Schulze, Roberts, 2007, s. 128-129). V p ípad emo ní a sociální inteligence se nejedná o dva odli-né typy inteligence, spí-e jde o konstrukty, které se vzá-jemn prolínají a dopl ují.

Základní model emo ní inteligence formulovali ameri tí psychologové Peter Salovey a John Mayer v 90. letech 20. století, tento model se tak v literatu e n kdy ozna uje jako EI90. Jádrem tohoto modelu tvo í t i typy du-eních proces , které souvisí s posouzením a vyjad ováním emocí, s regulací emocí a s vyuffitím emocí (Schulze, Roberts, 2007, s. 55-56).

Posuzování a vyjad ování emocí se vztahuje jednak k ostatním lidem, jednak k sob sa-mému. Tato slořka zahrnuje schopnost rozpoznat své vlastní emoce a emoce druhých lidí, rozli-ovat mezi r znými emocemi a vyjad ovat je verbálním nebo neverbálním zp sobem.

Regulace i kontrola emocí se také týká jak vlastních emocí, tak emocí druhých lidí. Tato slořka zahrnuje schopnost být otev ený ke svým vlastním emocím, zvládat negativní emoce, získat si od emocí odstup, pokud je to pot eba.

Slořka vyuffití emocí pak zahrnuje ty i pološky: schopnost motivovat sebe i ostatní, pruff-n plánovat, tvo iv myslet a p esm rovávat pozornost podle aktuální pot eby.

Salovey a Mayer sv j p vodní model rozvinuli a p epracovali. Vynechali v n m slořku vyuffití emocí, která byla nejvíce kritizována pro svoji nejasnost, a doplnili do n j dva dal-í typy schopností, které souvisejí s p emý-lením o emocích. V literatu e se m flime setkat i s jinými modely emo ní inteligence, které obsahují nap íklad i sociální dovednosti (Schulze, Roberts, 2007, 58-65), pro pot eby této práce je v-ak d leflité, fl e v zásad v-echny mo-

děly emoční a sociální inteligence obsahují jednu společnou polovku, a tou je rozpoznávání emocí.

3.3.1 Rozpoznávání emocí

Schopnost rozpoznat emoce u druhých lidí znamená rozpoznat především na základě vnějších znaků, jak se druhý člověk cítí. Důležitou roli zde hrají výrazy obličeje, emoce u druhých lidí však rozeznáváme také na základě pozorování chování, zabarvení hlasu a dalších signálů. Individuální rozdíly v této schopnosti jsou velké, na rozdíl od schopností, které souvisí s kognitivní inteligencí, se však zdá, že je možná méně geneticky determinovaná, a že je tedy možné ji (stejně jako další schopnosti a dovednosti, které spadají pod emoční nebo sociální inteligenci) snáze ovlivnit (Schulze, Roberts, 2007, s. 112).

Při rozpoznávání emocí u druhých lidí se rozlišuje mezi deklarativní znalostí a vzorci zpracování (Schulze, Roberts, 2007, s. 74). Deklarativní znalost emocí znamená, jak jsou lidé schopni spojit určitý výraz tváře nebo chování s určitou emocí. Vzorce zpracování emocí pak vyjadřují tendenci, se kterou člověk přisuzuje ostatním lidem nějaký konkrétní emoční stav. Deklarativní znalost a vzorce zpracování se navzájem ovlivňují. Zdá se, že pokud člověk má silný sklon k určitému zpracování nějaké konkrétní emoce, tak může mít problém s deklarativní znalostí emocí. Schulze, Roberts a ostatní navíc, šlo o individuální rozdíly v rozpoznávání emocí, které mají větší význam pro sociální interakce, se však neobjevují v deklarativních znalostech, ale ve vzorcích zpracování emocí (Schulze, Roberts, 2007, s. 75). To je dáno také tím, že vzorce zpracování emocí jsou mnohem více ovlivněny tím, jakou předcházející zkušenost má člověk s emocemi v interpersonálních vztazích, a také tím, v jakém emočním stavu se sám v danou chvíli nachází.

3.3.2 Výrazy primárních emocí ve tváři

V literatuře se můžeme setkat s různými pokusy k vymezení primárních emocí. Některé i považují za primární emoce ty, které jsou vrozené, jiné autoři se pokoušejí vymezit množinu primárních emocí prostřednictvím jejich neuronálního základu. Má za to, že zatímco primární emoce jsou obecnější a sdílíme je s některými ostatními živočišnými druhy, sekundární emoce jsou specificky lidské, více vdomé a méně viditelné.

Američtí psychologové Paul Ekman a Wallace Friesen provedli řadu studií po celém světě a zjistili, že některé emoce mají stejný obličejový výraz ve všech kulturách (Stuchlíková, 2002, s. 47). Takto vymezili šest základních emocí: radost, smutek, zlost, strach, překvapení a

pení a znechucení. Ekman popisuje typické výrazy těchto emocí ve tváři následujícím způsobem (Ekman 2015):

Radost o nej častěji výrazem radosti je úsměv. Úsměv může být rozdílný a hraný, pro jejich rozlišení je klíčový pohled do oblasti očí. Při upřímném úsměvu se zapojují dva mimické svaly, díky nimž dojde v dolní části obličeje ke zvednutí koutků úst, v dolní části obličeje pak dojde k zúžení očí a vytvoření v jejich vrásek kolem očí. Pokud dochází ke změnám pouze ve spodní polovině tváře, považuje se takový úsměv za neupřímný či hraný.

Smutek o jeho nejzjevnější výrazem je stažené obličejové koutky úst dolů. Tyto pohyby je velmi těžké v domě vytvořit, proto je možné na základě těchto výrazů rozlišit pravý a falešný výraz smutku.

Zlost o jeho častým projevem je jen upravené zírání, někdy se k tomu přidávají napjaté a pevně semknuté rty. Při pocitu silné zlosti se objevuje také červenění zubů a vystrčená brada.

Strach o projevuje se vytažením horních víček nahoru a zíráním očí, obličej může být stažený k sobě. V dolní polovině obličeje může být pozorovat povolení čelisti dolů, ústa mohou být otevřená.

Pekvapení o výraz této emoce je těžké zaregistrovat, protože výraz opravdového překvapení je velmi rychlý a trvá jen krátkou dobu. Jeho projevy ve tváři jsou velmi podobné strachu, na rozdíl od něj však při překvapení nejsou dolní víčka napjatá, ale spíše povolená směrem dolů.

Znechucení o jeho výraz může být zaměňován s výrazem zlosti především v oblasti očí. V dolní části obličeje je pro znechucení charakteristické zdvihnutí obou rtů nahoru a vytvoření hluboké rýhy pod nosem ve tvaru šUo. Nosní dírky mohou být rozšířené.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY

Výzkum se zaměřil na teorii mysli a rozpoznávání emocí u dětí předškolního věku. Jeho hlavním záměrem bylo odpovědět na otázku, jak tyto děti rozpoznávají emoce u sebe a druhých lidí a jak projevují své vlastní mentální stavy v sociální interakci.

Hlavní cíle výzkumu jsou:

- (1) analyzovat a na tomto základě popsat způsob vnímání a rozpoznávání emocí u dětí předškolního věku;
- (2) zjistit, jakými způsoby děti přicházejí a v sociální interakci projevují své přání, intence a přesvědčení a jak si jejich vnímají ostatní;
- (3) navrhnout typologii strategií, které děti používají v případě, že jsou v určité sociální interakci neúspěšné.

Dílejší cíle výzkumu jsou:

- (1) zjistit odlišnosti ve vnímání a rozpoznávání vlastních a cizích emocí;
- (2) zhodnotit, zda různé způsoby vyjádření mentálních stavů mají vliv na to, zda druhé dítě danému mentálnímu stavu správně porozumí;
- (3) navrhnout inspirativní doporučení pro rozvíjení teorie mysli a vnímání a rozpoznávání emocí u dětí předškolního věku.

Pro naplnění zvolených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

- 1) Jakou mají děti zkušenost s emocemi?
- 2) Jak děti emoce na sobě a na druhých lidech rozpoznávají?
- 3) Jak děti dávají najevo ostatním své přání, intence a přesvědčení?
- 4) Jak se děti chovají v případě, že druzí lidé nerozpoznají správně jejich mentální stavy?
- 5) Jaké strategie používají v případě, že jsou v určité sociální interakci neúspěšné?

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Problém byl zkoumán formou kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum nabízí metody, pomocí kterých jsme schopni zkoumat chování a jeho motivy. Teorie myslí i rozpoznávání emocí jifi byly mnohokrát p edem tem kvantitativních studií, které byly zam ené p edev-ím na otázku vývoje t chto schopností, tedy na to, za jakých podmínek a v jakém v ku si lov k teorii myslí a rozpoznávání emocí osvojuje a které faktory to ovliv ují. Zkoumat zp soby, jakými d ti vnímají a rozpoznávají emoce u sebe a druhých lidí a jak vyjad ují své mentální stavy prost ednictvím kvalitativního p ístupu, umoflní zachytit nekvantifikovatelné vlastnosti daných fenomén , a tím p ísp t k jejich hlub-ímu pochopení.

5.1 Volba a popis vzorku a průběh výzkumu

Celý výzkum prob hl v období od ledna 2016 do dubna 2016. V první ásti výzkumu byl proveden p edvýzkum, který m l n kolik cíl . Jednak bylo pot eba ov ít vhodnost metod, které budou pouflity p í sb ru dat. Druhým cílem bylo navrhnout p ípadné úpravy v získávání dat. D leflitým cílem p edvýzkumu bylo také získat data, která by umofnila p edb flný vhled do zkoumané problematiky, vyjasn í výzkumných otázek a p edporozum í zkoumaných fenomén . P edvýzkum byl realizován s dít tem mé kamarádky, které spl ovalo základní charakteristiky budoucího výzkumného vzorku, tj. -lo o dít p ed-kolního v ku (5 let), které nav-t vuje mate skou -kolu. S tímto dít tem byly provedeny testy a neformální rozhovory, které jsou popsány nífle. P edvýzkum umofnil ud lat si jas- n j-í p edstavu o asové náro nosti rozhovoru a test . Tento aspekt byl v p ípad mého výzkumu d leflitý, protofle rozhovory m ly prob hnout s d tmi ve v ku, kdy je-t neudrflí dlouho pozornost. Na základ výsledk p edvýzkumu, získaných odpov dí byly také upraveny otázky. Vyjasnilo se, na co je pot eba se b hem rozhovor zam ít, jak formulovat dopl ující otázky, do-lo také k zúflení množství zkoumaných emocí. Z p vodn -esti základní emocí (radost, smutek, zlost, strach, p ekvapení a znechucení) byly nakonec vybrány jen ty i (radost, smutek, zlost a strach).

Ve druhé ásti výzkumu pak byl vybrán výzkumný vzorek. Vybírala jsem z d tí, které nav-t vují Mate skou -kolu Nový Malín. Vybírala jsem z odd lení p ed-kolák , tedy v kové slofení d tí 5-6 let. V této t íd jsem u ítelkou ufl druhým rokem, takfle d ti dob e znám. D ti jsem vybrala na základ pozorování p í spontánní h e. Vybrala jsem dv d v ata a dva chlapce s rozdílnými povahovými vlastnostmi, s rozdílným chováním ve skupin a p í h e. Jejich identita byla anonymizována. Vzhledem k tomu, fle jednou z hlavních metod

získávání dat může být rozhovory, staly se dle kvalitativním kritériem výběru jazykové a vyjadovací schopnosti dětí.

5.2 Metody získávání, zpracování a analýzy dat

Základními metodami sběru dat se staly neformální rozhovory a zúčastněné pozorování.

a) neformální rozhovory

Tyto rozhovory byly vedeny především během testování dětí na rozpoznávání falešných přesvědčení a emocí ve tvářích druhých lidí. Pro testování falešných přesvědčení byl vybrán úkol šlenticy, který je variantou testu na zjištění, co si bude druhá osoba myslet na základě mylné informace, a úkol šaek a princů, který je zase variantou testu na zjištění, co si bude druhá osoba myslet na základě chybných informací. V testu šlenticy je dítě nejprve ukázáno krabice od známých bonbónů (v našem případě od lentilek). Nejdříve se ptáme, co si dítě bude myslet, když je v této krabici, teprve pak je mu ukázán skutečný obsah (pastelky). Následně je dítě dotázáno, co si podle něj bude myslet někdo jiný (například jeho kamarád), když je v této krabici. V případě špatné odpovědi jsem se pak dítěte dotázala, proč uvedl to, co uvedl. Cílem takových dodatečných otázek bylo zjistit, z jakého důvodu dané dítě v testu selhává. Následoval test šaek a princů, ve kterém jsem dítěti pomocí dvou masek sehrála příběh. V tomto příběhu si šaek a princ hrají s balónem, který pak společně schovají do kování, domluví se, že druhý den budou ve hře pokračovat, a odchází každý sám domů. Šaek se ale vrátí a balón vytáhne ze kování a schová jej pod hromadu listů. Dítě je pak dokázáno, kde podle něj bude princ druhý den hledat balón. Následovala také otázka, jak se podle něj bude princ cítit, když ve kování míč nenajde. V případě nesprávných odpovědí jsem se znovu formou dodatečných otázek pokoušela zjistit, jak dítě dané otázky chápou, tedy z jakých důvodů v testu selhávají. Výsledky těchto testů posloužily jako výchozí bod pro další zkoumání. Jestliže má být zkoumáno, jak dítě vyvíjí teorii mysli v sociální interakci, bylo nezbytné zjistit, jaká je základní úroveň této jejich schopnosti.

Testování rozpoznávání emocí proběhlo jednak na základě obrázků, jednak na základě fotografií s obličejí vyjadřující emoce radosti, smutku, zlosti a strachu, které byly vybrány na základě výsledků předvýzkumu. Rozhovor začal vyprávěním příběhu, ve kterém byly zmíněny všechny klíčové body, které pak byly předmětem rozhovoru, tj. hlavní hrdina má nějakou emoci a uvědomuje si, že ji má (hrdina je smutný a ví, že je smutný, vnitřně prožívá smutek), tato emoce má nějakou konkrétní příčinu (stane se něco, pro je hrdina smut-

ný), tato emoce se n jak projevuje navenek (hrdina plá e, nic ho nebaví), na základ tohoto vn j-ého projevu víme, že hlavní hrdina má danou emoci (tj. že je smutný). Aby m l p íb h dobrý konec, stane se n co, díky emufl ufl danou emoci mít nebude (p estane být smutný). Dít ti pak bylo postupn poloeno n kolik otázek, jejichfl cílem bylo zjistit: zda si dít uv domuje vlastní emoce (má s nimi zku-enosti), zda chápe, že emoce mají n jaké p í iny (a s jakými p í inami ono samo spojuje danou emoci), zda chápe, že také druzí lidé mají emoce, a jakým zp sobem dít zji-uje emoce u druhých lidí (na základ eho pozná, že nap íklad jeho kamarád je smutný). V p ípad , že dít nedopovídalo nebo si nemohlo na vlastní zku-enost s emocemi vzpomenout, byl mu p ípomenu p íb h, který byl vypráv n na za átku. Poté mu byly ukázány nejd íve obrázky, a pak fotografie, a on m l vybrat p íslu-nou emoci. Jako první emoci, p edstavenou formou p íb hu, jsem zvolila smutek. Po otázkách a výb ru obrázku a fotografie jsem p e-la k dal-ím emocím, postupn k radosti, zlosti a strachu. U každé emoce se opakovaly otázky a výzva k výb ru dané emoce zobrazené na obrázku a na fotografii. Pokud u t chto dal-ích emocí dít pot ebovalo nápo v du, odkazovala jsem na vlastní zku-enost (nap íklad: já mám strach, kdyfl jsem v noci sama doma, kdyfl mám strach, schovám se pod pe inu).

b) zú astn é pozorování

U vybraných d tí bylo také pozorováno (a zaznamenáváno formou deníku) jejich chování p í h e a v interakci. Cílem bylo zjistit, jak d tí projevují své mentální stavy, kdyfl cht jí vstoupit do hry, kdyfl si rozd lují role ve h e nebo kdyfl cht jí zm nit téma hry. Jak d tí dávají své mentální stavy (p ání, intence, p esv d ení) najevo druhým? Jak si druzí v-ímají t chto mentálních stav ? Dále m zajímalo, jaké strategie d tí pouflívají, kdyfl nejsou úsp -ní, tj. kdyfl nap íklad jejich zám ry nejsou správn rozpoznány, nebo kdyfl naopak oni sami -patn tou mentální stavy jiných, kdyfl se jim neda í vstoupit do hry, kterou hrají jejich kamarádi, apod.

Pokud jde o zpracování dat, p í testování a rozhovorech byly po izovány zvukové nahrávky, které jsem následn p epsala, záznamy z pozorování m ly podobu výzkumného deníku. Data získaná prost ednictvím rozhovoru a pozorování se pak stala p edm tem analýzy, následovala jejich interpretace. P í výzkumu nebyl pouflit fládný konkrétní design, resp. byly vyuffity n které postupy, které jsou charakteristické pro zakotvenou teorii. P í analýze dat byla pouflita technika otev eného kódování, která se rozvinula v rámci zakotvené teo-

rie, dnes je však tato technika chápána jako univerzální nástroj pro analýzu dat získaných prostřednictvím kvalitativních metod (Tvaříek a Tělová, 2014, s. 211). Pro interpretaci výsledků výzkumu byla využita technika švylofení karetů (Tvaříek a Tělová, 2014, s. 226).

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Obecně se má za to, že v pětiletých nebo šestiletých letech je již teorie mysli rozvinutá a děti, pokud nemají nějakou poruchu, nedělají chyby v testu na mylné předpoklady. Ve tvé práci děti, které jsem testovala, jedno z nich neuspělo. Tato výjimka je však zajímavá a poukazuje nejspíše na to, že děti v tomto věku ještě nejsou schopny zcela jasně odlišit různé mentální stavy, v tomto konkrétním případě nedokázalo dané dítě odlišit předpoklady od skutečnosti. Na otázku, co si bude myslet Matýšek, Emil v kamarád, že je v krabici, Emil odpověděl, že lego. Na doplňující otázku, proč si Emil myslí, že si Matýšek bude myslet, že tam je lego, Emil odpověděl: *šprotože on si vřdlycky staví lego, í protože, í protože on má televizi a poád se dívá na lego ninjagou a on má poád ninja, protože on zachrauje msto a on chce postavit auta, aby taky chránil msto.* Emil tedy pochopil otázku šco si bude myslet jako otázku šco si bude předpokládat. Pro ověření jsem položila ještě další otázku: *šA co si bude myslet teba Sandra, že je v krabici?* Emil bez zaváhání odpověděl, že gumíka. A proč gumíka? *šProtože v era si s ní házely, jako že takhle zatáhla a pak to pustila a ta gumíka vyletla.*

Druhý test, kterým děti prošli, byla varianta testu, ve kterém mají za úkol určit, co si bude druhá osoba v případě myslet na základě chybějící informace. Jako doplňující otázku jsem ještě položila otázku na emoce o jak se bude druhá osoba cítit. Těchto dětí odpovědi správné, jedno z nich však nedokázalo říci, jak se bude cítit. Třetí dítě odpovědělo špatně, vím, že odpovědělo, jak na otázku proč si myslí, že ji bude hledat právě tam i jak se bude cítit.

Z výsledků části druhého rozhovoru vyplývá, že děti nemají žádný problém rozpoznat emoce radosti a smutku. Spolehlivě a bez zaváhání na tyto dvě zobrazované emoce ukázaly jak v případě kreslených obrázků, tak v případě fotografií. Při rozeznání strachu všichni poznaly tuto emoci na fotografii, jedno z dětí však nesprávně určilo tuto emoci na obrázku. Místo strachu ukázalo na překvapení. Největší problémy z vybraných emocí měly děti s rozpoznáním zlosti. Pouze jedno dítě dokázalo tuto emoci bezpečně poznat jak na obrázku, tak na fotografii. Emil výraz zlosti poznal na fotografii, na obrázku však označil znechucení. Také Břtka zaměnila výraz zlosti s výrazem znechucení. Když jsem měla zlost najít na obrázku, váhala dokonce mezi znechucením a strachem. Ukázalo se, že pro děti je mnohem snazší poznat výraz emoce v lidském obličeji, který je zachycen na fotografii nežli na namalovaném obrázku. Na obrázcích jsou zachycené typické znaky daných emocí, které se pro-

jevují ve tváři. U některých emocí jsou však tyto znaky málo patrné, nebo dvě emoce mohou mít velmi podobné výrazy. Zdá se, že v takových případech děti vnímají lidský obličej jako celek a nezaměřují se jen na typické projevy. Výsledky shrnuje následující tabulka.

Rozpoznávání emocí z výrazu tváře

	emoce	Bětko	Jana	Kryštof	Emil
obrázky	radost	✓ radost	✓ radost	✓ radost	✓ radost
	smutek	✓ smutek	✓ smutek	✓ smutek	✓ smutek
	zlost	✗ znechucení/strach	✗ znechucení	✓ zlost	✗ znechucení
	Strach	✗ p ekvapení	✓ strach	✓ strach	✓ strach
fotografie	radost	✓ radost	✓ radost	✓ radost	✓ radost
	smutek	✓ smutek	✓ smutek	✓ smutek	✓ smutek
	zlost	✗ znechucení	✓ zlost	✓ zlost	✓ zlost
	strach	✓ strach	✓ strach	✓ strach	✓ strach

6.1 Vnímání a rozpoznávání emocí

Součástí druhého rozhovoru nebylo jen zjistit, jak děti dokáží rozeznat tyto i základní emoce z výrazu tváře, ale také zjistit, jaká je jejich zkušenost s vlastními emocemi, resp. s emocemi druhých, a na základě toho emoce sobě nebo druhým lidem přisuzují.

V případech rozhovorů bylo identifikováno celkem 16 kódů, z nichž pak byly vytvořeny 2 hlavní kategorie: Příznaky emocí a Signály emocí.

Pokud jde o příznaky emocí, bylo vymezeno celkem 9 kódů: odmítání, osamocení, přijetí a sdílení, obdarování, sebeuspokojení, porušení norem, narušení vlastního zájmu, sledování televize, představy a fantazie. Pro signály rozpoznávání emocí byl odhalen jeden kód pro mimiku, pět kódů pro různé typy chování a jeden kód pro ostatní signály. Protože chování může být jak příznakem emoce, tak vodítkem, který naznačuje, jakou emoci daný člověk prožívá, objevily se stejné kódy jak pro příznaky, tak pro signály. Konkrétně šlo o emoce radosti a smutku. To, že si děti společně hrají, že tráví společný čas s rodiči i kamarády (kód přijetí a sdílení), se objevilo jak v odpovědích na otázku příznakem radosti, tak na otázku,

na základ toho dítě pozná, že má ono nebo jiný lov k radost. Naopak, když si s dítětem nechtěl jí ostatní hrát, schovávají se mu (kód odmítání), uváděly dítě jako příčinu smutku, i jako signál, podle kterého poznají, že je někdo jiný smutný. Odmítavé chování pro ně ovšem může být i signálem zlosti. Z výsledků vyplývá, že dítětem převážně poznávají emoce na základě určitého chování. Typický výraz v obličeji může být spojený pouze s radostí (úsměv) a se smutkem (slzy), takže například se zlostí, objevila se odpověď, že pozná, když je někdo zlobí, na základě toho, že se štváří nazlobeně. To, že ono štváří se nazlobeně nespojují dítětem s žádnou konkrétní mimikou, kterou by dokázaly popsat, poukazuje i to, že dítětem může být problém tuto emoci rozpoznat na obrázcích i na fotografiích. Dítětem uváděly, že zlost dokáží rozpoznat také na základě změny v hlase (řekne něco zle nebo křikem). Jiné signály rozpoznávání (kromě mimiky a chování) dítětem u jiných emocí neuváděly. Emoce zlosti se ukázala jako velmi zajímavá jeť z jiného hlediska. Pouze u této jediné emoce bylo zjištěno, že dítětem ostě odlišují mezi vlastními a cizími příčinami. Na otázku, proč oni sami mají hněv, odpovídaly příklady, když jim někdo něco rozbije, zlobí, hodí na hlavu. Na otázku, proč se podle nich zlobí ostatní, uváděly příklady, kdy porušily nějakou normu nebo pravidlo (když bádáme, nespinkáme, vyhazujeme ze hry apod.). Z výsledků rozhovorů také vyplynulo, že dítětem chápou, že různé emoce mohou mít stejnou příčinu (různé podoby osamocení byly uváděny jako příčina smutku, stejně tak i strachu). Výsledky výzkumu shrnují následující dvě tabulky.

Seznam kódů pro kategorii Příčiny emocí

	Označení kódu	Příklady odpovědí	Vyvolaná emoce
K1	Odmítání	nechtěl si se mnou hrát, schovávali se mi, nekamarádili	smutek
K2	Osamocení	tatínek –el pro oběd, rodiče jsou pryč, sami doma	smutek, strach
K3	Přijetí a sdílení	společná hra, společná práce, společné sbírání dříví	radost
K4	Obdarování	dárky, lyže od Jeříka, namalování hračky	radost
K5	Sebeuspokojení	udělala si úkoly	radost
K6	Porušení norem	bádáme, vyhazujeme ze hry, naschvál, zlobíme na lehátkách, když něco rozbijou	zlost

K7	Narušení vlastního zájmu	zboření stavby, hodil mi na hlavu	zlost
K8	Sledování televize	večer se dívám na horory, strach z filmu	strach
K9	Představy a fantazie	duchové, čert	strach

Seznam kódů pro kategorii Signály emocí

	Označení kódu	Příklady odpovědí	Rozpoznaná emoce
K10	mimika	úsměv, slzy, tvářit se nazloben	radost, smutek, zlost
K11	další signály	klík, říkal zle	zlost
K1	odmítání	nechtěli si se mnou hrát, schovávali se mi, ne-kamarádili, odešla?	smutek, zlost
K3	přijetí a sdílení	společná hra, společně jsme se nasmály, maminka je na mě hodná	radost
K12	trest	dostat práci	zlost
K13	únik	zavazuji, schovám se, zalezu pod peřinu	strach
K14	hledání bezpečí	jdu za tetou, rozsvícené světlo přes noc	strach

6.2 Vyjadřování mentálních stavů a strategie neúspěchu

Při pozorování chování dětí jsem identifikovala 6 různých kódů, které popisují různé způsoby, pomocí kterých děti vyjadřují vlastní pání, záměry a přesvědčení, z nichž pak byly vytvořeny dvě hlavní kategorie: Přímoarost a Oklika.

Do kategorie Přímoarosti spadají kódy: explicitní verbální vyjádření, zapojení do hry, upoutávání pozornosti. Do kategorie Oklika spadají kódy: forma otázky, nabídnutí pomoci a postávání a pozorování.

Z pozorování vyplynulo, že nejčastěji vyjadřovaným mentálním stavem u dětí předškolního věku je jejich pání. Dětská pání vyjadřují ve chvíli, kdy se chtějí zapojit do hry, když si rozdávají role ve hře nebo když chtějí změnit téma hry. Z hlediska úspěšnosti, tedy toho, zda ostatní děti správně pochopí daný mentální stav (přisoudí druhému nějaké pání), je

nejdříve jím jeho verbální vyjádření. Dítě svými prvními vyjadřovacími slovy buď přímo (použitím přímého slova) například šchciō, šnechciō), anebo nepřímo (formou otázky). Především v situacích, kdy dítě se chtělo zapojit do hry s ostatními, vyjadřovaly své první prostědnictvím otázky (ŠM: „flu si s vámi hrát?“). Dítě však dokázalo posoudit druhým lidem určitě prvními na základě pozorování jeho chování. Zde se objevily dva různé způsoby: dítě si buď vezme stejnou hračku a snaží se zapojit do hry s ostatními, anebo si vezme jinou hračku, přinese něco jiného a snaží se ostatním ukázat, jak daná věc s hrou souvisí (například o děti si hrají na koníčky, na které jsou v bunkru z molitanových kostek, který představuje stáj, jiné se o ně starají a připravují jim veškeré. Dítě, které se chce do hry zapojit, vezme hned a ekne šS tím máme koníčky esat.ō). Nejmenší úspěšnou strategií, jak projevit své první tak, aby tomu druhí porozuměli, bylo postávat poblíž a pozorovat. Hrající si děti v této nevnímají velkou pozornost okolnímu prostředí, a když je někdo pozoruje, nebo si dokonce v jejich blízkosti hraje se stejnou hrou, nechápou to tak, že si dané dítě chce s nimi hrát. Ve výzkumném vzorku se objevila také varianta, kdy se dítě pokoušelo projevit své první zapojit se do hry s ostatními tím, že se pokoušelo upoutat na sebe jejich pozornost (ukazovaly jim věci, které si třeba přinesly z domu, –ouchaly do nich slovy šMá–babuō nebo na ně vyplazovaly jazyk). Výsledky výzkumu shrnují následující dvě tabulky.

Seznam kódů pro kategorii Přímocharost

	Označení kódu	Příklady	Vyjadřovaný mentální stav	Pravděpodobnost úspěchu (porozumění druhými)
K15	Explicitní verbální vyjádření	Nevím, kam se schoval. Já přichystám veškeré. Já nechci být králiček.	první, záměry, přesvědčení	vysoká
K16	Zapojení do hry	Dítě si vezme stejnou hračku a zapojí se do hry s ostatními	první	střední
K17	Upoutávání pozornosti	Má–babu. Podívej se, co mám., vyplazování jazyka, grimasy	první	nízká

Seznam kódů pro kategorii Oklika

	Označení kódu	Příklady	Vyjadřovaný mentální stav	Pravděpodobnost úspěchu (porozumění druhými)
K18	Forma otázky	M fl u si s vámi hrát? M fl u být taky králík? Mám uva it jídlo?	p ání, zám ry	vysoká
K19	Nabídnutí pomoci	Já vám budu najít lezry., dít p inese v c, která s hrou souvisí	p ání	st ední
K20	Postávání a pozorování	P íblížení se ke skupin hrajících si d tí a jejich pozorování	p ání	nízká

Vý-e popsané zp soby vyjad ování mentálních stav , p edev-ím tedy p ání, m ly vliv na to, zda druhé d tí porozum ly danému mentálnímu stavu správn (otázku šM fl u být taky králík? interpretovaly jako p ání zapojit se do hry na králík), nem ly v-ak fládný vliv na to, zda jej akceptovaly. A ufl dít vyjád ilo své p ání nep ímo formou otázky, nabídnutím pomoci, anebo p ímo zapojením do hry, vfdy existovala mořnost odmítnutí (šM fl u být taky koník? - Ne, nem fle-; šS tím m fleme koník y esat. ó Ne, koník y nepot ebují esat.õ; Dít ti, které si vzalo stejnou hra ku a za alo si s ostatními hrát, byla hra ka sebrána a dít bylo vystr eno ze hry.).

Strategie neúsp chu dít te v sociální interakci lze z pozorovaného chování odvodit na základ dal-ích kód , které byly ve výzkumném deníku identifikovány. Jsou to kódy opakování, nabídnutí pomoci, st flování, flalování, dal-í p íleflitosti, samostatné aktivity. Z nich byly vytvo eny 3 kategorie, které popisují zp soby, jakými se d tí chovají poté, kdyfl nejsou p í své snaze zapojit se do hry úsp -né. Jde o kategorii Jiný zájem (kódy dal-í p íleflitosti, samostatné aktivity), kategorii Jiná cesta (kódy st flování, flalování) a kategorii Druhý pokus (kódy opakování, nabídnutí pomoci). Tyto t i kategorie popisují t i r zné strategie

e-ení neúsp chu. Kategorie Jiný zájem popisuje situaci, kdy dítě , poté co se mu nepoda i- lo vstoupit do hry, vyhledává jiné skupinky hrajících si dětí, anebo volí aktivity, které m- ě provádět samo (jde si kreslit, stavět lego apod.). Kategorie Jiná cesta popisuje situaci, kdy si dítě po neúsp chu n komu st fluje, anebo flaluje s cílem, aby daná osoba (nej ast ji u itelka) zasáhla a dítě se mohlo i p es p vodní odmítnutí do hry zapojit. Poslední katego- rie Druhý pokus zahrnuje chování, kdy se dítě opakovan pokou-í do hrající si skupinky dětí dostat. Bu opakuje úpln stejný způsob, anebo volí jiný způsob, jak ostatním vyjád it své p ání zapojit se do hry. Sou ástí tohoto typu strategie je také pozorované chování ozna ené kódem š nabízení pomoci. N které děti poté, co nejsou úsp -ní ve své snaze zapojit se do hry, to zkou-ějí znovu p inesením v cí a ukázáním, jak daná v c se hrou sou- visí. Je tedy možné, ě tento způsob vyjad ování svého p ání chápou jako efektivn j-í způsob zapojení se do hry. Z pozorování v-ak tento záv r vyvodit nelze. Výsledky výzkumu shrnuje následující tabulka.

Strategie neúspěchu

Kategorie	Kódy	Příklady chování
Jiný zájem	K21 - další přiležitosti	vyhledávání dalších skupin dětí, do jejichž hry se snaží zapojit
	K22 o samostatné aktivity	dítě si odchází hrát samo, dítě si odchází kreslit
Jiná cesta	K23 - st flování	dítě si st fluje kamarád m, rodi m, u itelce
	K24 - flalování	dítě flaluje u itelce a pofladuje, aby zasáhla
Druhý pokus	K25 - opakování	dítě opakuje stejný nebo jiný způsob, jak vstoupit do hry
	K19 o nabídnutí pomoci	dítě se snaží vstoupit do hry znovu tím, ě p iná-í v c, která se hrou souvisí

7 SHRNU TÍ

V datech, která byla získána prostřednictvím rozhovorů a pozorování, bylo vymezeno celkem 25 kódů, ty pak byly následně podřazeny pod 7 kategorií. O jednotlivých kódech a kategoriích pojednávala předcházející kapitola. V této kapitole se pokusím shrnout výsledky výzkumu prostřednictvím odpovědí na stanovené hlavní a dílčí otázky.

Hlavní cíl č. 1 - analyzovat a na tomto základě popsat způsoby vnímání a rozpoznávání emocí u dětí předškolního věku

Děti zapojené do výzkumu vnímaly a rozpoznávaly emoce především na základě přítomnosti těchto emocí a pozorovaného chování. V rámci chování bylo vymezeno 5 různých signálů, které si děti spojovaly se základními emocemi (radostí, smutkem, strachem a zlostí). Vedle chování děti dokázaly rozpoznat emoce pomocí mimiky, další signály tak se však ukázaly jako nevýznamné. Role mimiky se potvrdila také prostřednictvím testu na rozpoznání emocí ve výrazu tváře, kde děti bezpříčinně poznaly radost a smutek, naproti tomu zlost jim dala nejvíce potíže. Ukázalo se, že spíše nebyly typické mimické projevy ve tváři je pro rozpoznání emocí důležitým vnímáním lidského obličeje jako takového.

Hlavní cíl č. 2 - zjistit, jakými způsoby děti při hře a v sociální interakci projevují svá přání, intence a přesvědčení a jak si jich všimají ostatní.

Základním a nejčastěji projevovaným mentálním stavem zkoumaných dětí při hře bylo přání. Při pozorovaném chování se podařilo odhalit tři primární způsoby vyjádření přání (označené kategorií Primární) a tři způsoby nepřímé (označené kategorií Oklika). Z výzkumu není možné odvodit, které z těchto – jestli způsobů – poučlivěji děti nejčastěji ukázaly se však, že na kterém způsobu vyjádření rozumí druhé děti snáze než jiným. Použití jazyka zde přitom hraje ústřední roli.

Hlavní cíl č. 3 - navrhnout typologii strategií, které děti používají v případě, že jsou v určité sociální interakci neúspěšní.

Z pozorování chování dítěte v situaci, kdy se mu nepodařilo úspěšně v sociální interakci (snaha o zapojení do skupinky hrajících si dětí byla neúspěšná), vyplynuly tři základní typy strategií, popsané a vysvětlené prostřednictvím kategorií Jiný zájem, Jiná cesta a Druhý pokus. Ani v tomto případě omezený vzorek a rozsah výzkumu neumožňuje tvrdit, za jakých okolností a podmínek dítě konkrétní strategii používá, ani kterou používá častěji než jinou.

Dílčí cíl č. 1 - zjistit odlišnosti ve vnímání a rozpoznávání vlastních a cizích emocí.

Nejvtí odlišnost p i vnímání vlastních a cizích emocí se v daném vzorku projevila v p í pad zlosti. Zde d tí velmi z eteln uvád ly r zné d vody, které si spojují s tím, pro se n kdo druhý na n zlobí, a r zné d vody spojovaly s poci ováním zlosti u sebe. Rozpoznání této emoce d lalo d tem také nejv tí potífle p i úkolu jejího ur ení ve výrazu tvá e, p edevím pak ve tvá i nakreslené.

Dílčí cíl č. 2 - zhodnotit, zda různé způsoby vyjadřování mentálních stavů mají vliv na to, zda druhé děti danému mentálnímu stavu správně porozumí.

Z výsledk se ukázalo, fle p i chápání mentálních stav druhých osob hraje u d tí p ed-kolního v ku nejv tí roli jazyk. Pokud dít vyjád ilo ostatním d tem nap íklad své p ání verbáln , a ufl p ímo, anebo nep ímo formou otázky, druhé d tí porozum ly danému mentálnímu stavu mnohem snáze, nefl kdyfl se to pokou-elo vyjád it n jakým jiným chováním. Závislost mezi zp sobem vyjád ení mentálního stavu a úsp chem v interakci se ve výzkumném vzorku neobjevila.

Dílčí cíl č. 3 - navrhnout inspirativní doporučení pro rozvíjení teorie mysli a vnímání a rozpoznávání emocí u dětí předškolního věku.

P estofle omezený rozsah provedeného výzkumu neumofl uje formulovat tvrzení, která by platila pro v tí skupinu d tí p ed-kolního v ku, dovolím si na záv r navrhnout doporu e ní. P ed-kolní v k je klí ový pro formování a rozvíjení jak emocí, tak teorie mysli. Ob tyto schopnosti jsou klí ové pro prosociální chování. Prosociální chování m fle být rozvíjeno pomocí nejr zn jích interak ních her. Tyto hry umofl ují d tem nap íklad vcítit se do r zných situací a zpracovat vlastní zku-enost. Protofle se ve výzkumu objevil velký rozdíl ve vnímání vlastní a cizí zlosti, bylo by vhodné zam ít se v rámci interak ních her prá v na tuto emoci. Výsledky výzkumu mohou být vyuffitelné také p i individuální práci s dít em. P edložené kategorie vztahující se k teorii mysli nabízejí základní m ífku, prost ednictvím nífl je moflné pozorovat chování d tí p i h e a p i identifikaci typického chování ukazovat a u it dít dal-í moflnosti, jak projevovat své mentální stavy a jak si v-ímat mentálních stav druhých d tí.

ZÁVĚR

Práce byla věnována problematice rozpoznávání emocí a popisování mentálních stavů druhým lidem. Obě tyto schopnosti hrají klíčovou roli pro úspěšnou spolupráci a orientaci v sociální realitě. Pro obě tyto schopnosti také platí, že pro jejich osvojování a rozvíjení je důležitý předkolní věk. Teorie myšlení a rozpoznávání emocí jsou předmětem výzkumů již po mnoho let, většina těchto výzkumů má však kvantitativní podobu. Předložená práce se pokusila uchopit tyto dva fenomény pomocí kvalitativních metod.

V teoretické části jsou představeny a shrnuty základní poznatky týkající se důležitosti předkolního věku z hlediska vývojové psychologie, teorie myšlení a emocí. Předložená práce je obsahově rozdělena do čtyř kapitol: první se zabývá selektivní, tená si zejména představuje o tom, v jakých intencích a v jakém rámci se diskuse týkající se emocí a teorie myšlení odehrávají. Pro podrobnější seznámení odkazují na seznam použité literatury, který ovšem rozsah zdrojů k této tématu zdaleka nevyčerpává.

Praktická část seznamuje s průběhem a výsledky výzkumu, který byl proveden na konkrétním vzorku důležitosti předkolního věku. Data získaná prostřednictvím rozhovorů a pozorování byla analyzována technikou otevřeného kódování, výsledky pak byly interpretovány technikou vylovení karet. V datech se podařilo vymezit celkem 25 kódů, ze kterých bylo následně vytvořeno 7 různých kategorií. Tyto kategorie ukazují, jakými způsoby děti daného věku vnímají a rozpoznávají emoce, a jak vyjadřují své mentální stavy. Pro větší přehlednost byly výsledky provedeného výzkumu v poslední kapitole shrnuty prostřednictvím odpovědí na stanovené hlavní a dílčí cíle.

Předložená práce omezený rozsah vzorku neumožňuje výsledky výzkumu zobecnit, výsledky nabízejí učitelským v mateřských školách určitý nástroj pro individuální práci s dětmi při rozvíjení jejich prosociálního chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ATKINSON, Rita L., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- [2] BARRETT, L., R. DUNBAR a J. LYCETT, 2007. *Evolu ní psychologie lov ka*. Praha: Portál. ISBN 9788071789697.
- [3] AVOJOVÁ, V., E. BALLOVÁ-MIKUŤKOVÁ a Z. BELOVI OVÁ, 2011. *Chapanie du- evných stavov v kontexte kognitívneho vývinu*. Bratislava: Ústav Experimentální psychologie SAV. ISBN 978-80-88910-32-9.
- [4] EKMAN, Paul, 2015. *Odhalené emoce: nau te se rozpoznávat výrazy tvá e a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-81-3.
- [5] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [6] HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- [7] HRDLI KA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2004. *D tský autismus. P ehled sou asných poznatk* . Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-813-3.
- [8] KOUKOLÍK, Franti-ek, 2006. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1242-9.
- [9] MARRAFFA, Massimo, 2011. Theory of Mind. In *The Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.iep.utm.edu/theomind/>
- [10] POLÁK, Michal, 2012. Emoce: primitivní a kognitivní slofka. *ORGANON-F*, ro . 19, . 1, s. 180-198. ISSN 1335-0668.
- [11] SEDLÁKOVÁ, Milu-e, 2004. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0375-0.
- [12] SCHULZE, Ralf a Richard D. ROBERTS, 2007. *Emo ní inteligence: p ehled základních p ístup a aplikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [13] STUHLÍKOVÁ, Iva, 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.
- [14] ŤPA HELOVÁ, Ilona, 2004. *Dít v p ed-kolním období*. Praha: Mladá Fronta. ISBN 80-204-1187-9.

- [15] TŮLOVÁ, Lenka, 2010. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [16] TŮVA, ÍEK, Roman a Klára TŮOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [17] THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra. Dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, deintegrativní porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- [18] WELLMAN, Henry a David LIU, 2004. Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*. Vol. 75, No. 2, pp. 523–541. ISSN 0009-3920.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Přípis rozhovoru o teorii mysli

Příloha PII: Přípis rozhovoru - emoce

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU – TEORIE MYSLI

J: Ví–co to je?

E: Krabi ka na bonbony.

J: A na jaký bonbony? Poznám–co je to za bonbony?

E: Ne

J: Co kdyfl já ti te ukáflu, fle v té krabi ce je n co jiného. Co tam vidí–?

E: Pastelky

J: A co si Myslí–, kdybych sem te zavolala Matýska. Co si myslí–, co si bude myslet, fle v krabi ce je?

E: Asi tam bude takový malinkatý lego.

J: To si bude myslet, fle v tom je?

J: Pro by Matýska napadlo lego?

E: Protofle on si vřdycky staví lego, í protofle. Protofle on má televizi a po ád se dívá na lego ninjagou a on má po ád ninja protofle on zachra uje m sto a on chce postavit auta, aby taky chránily m sto.

J: Co by si t eba myslela Sandra, fle je v krabi ce?

E: Gumi ka.

J: A pro gumi ka?

E: Protofle v era si s ní házely, jako fle takhle zatáhla a pak to pustila a ta gumi ka vylet la.

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU – EMOCE

Vypráví příběh o chlapci, který byl smutný, protože jeho rodiče musely jet do práce a hlídala ho babička. Chlapec brelel a byl smutný, nic ho nebavilo. Dokud se rodiče nevrátili. Jakmile rodiče přijeli zpět domů, chlapec se smál a byl veselý.

SMUTEK

J: Pamatuješ si, kdy jsi byla ty naposledy smutná (emoce z příběhu)? Popi mi, jak ses cítila. Bývá často smutná?

B: Dneska ráno, protože Honzík s Btkou si se mnou nechtěly hrát a schovávaly se mi.

J: Bývá někdy smutná taky tvoje maminka/tatínek/sourozenec/kamarád? Kdy byla tvoje maminka/tatínek/í smutná?

B: Kamarád Lukášek. Protože Honzík si s ním nechtěl vůbec hrát a ti dny se sním, vůbec nekamarádil.

J: Jak si poznala na Lukáškovi, že je smutný?

B: On mi to řekl.

RADOST

J: Pamatuješ si, kdy jsi byla veselá? Jak poznáš, že si veselá?

B: Na narozeniny. Protože jsme se s holkama hrozně moc nasmály. Sem pozvala Kristýnku, ale ona nechtěla přijít. Chtěla jet na bazén. Směju se, a že je maminka na mě hodná.

J: Pamatuješ si někoho, kdo byl hodně veselý?

B: Esterka, když přišla ze školy a udělala si úkoly a já ji do památníku namalovala hrad.

J: Jak poznáš na Esterce, že je veselá?

B: Směje se a hraje si se mnou.

HNĚV

J: Když se na vás zlobím. Co mě rozzlobí?

B: Když bycháme, nebo když někdo někoho vyhazujeme ze hry.

J: A kdy ty ses na někoho zlobila pro co?

B: Na Honzíka, on mi dělá naschvály. Věra ve vězení kde schoval kartáček a já ho nemohla ráno najít. Protože jdu dnes k zubáři.

J: A jak ses tvářila? A cos udělala?

B: Namrazená. Nazlobená. Odešla do svého pokoje.

STRACH

J: Já když mám z něho strach tak se před tím schovávám. Co dále-ty, když má z něho strach?

B: Tak předtím uteču, nebo se schovám za dveře. Jsem se jednou schovala za dveře a pak jsem na Honzu bafla a on se smál.

J: a pozná-někoho, má strach.

B: na Honzíkovi to poznám, protože se předemnou schovává, když předemnou něco tají nebo když se mě bojí.