

Teória mysle a jej odraz v naratívnych schopnostiach detí

Theory of Mind and Its Reflection in Children's Narrative Abilities

Mgr. Monika Janíková, PhD.^{1,2} [ORCID: 0000-0002-7208-7489](https://orcid.org/0000-0002-7208-7489)

Mgr. Terézia Horská¹ [ORCID: 0009-0004-7694-4048](https://orcid.org/0009-0004-7694-4048)

doc. Svetlana Kapalková, PhD.^{1,3} [ORCID: 0000-0002-0052-6884](https://orcid.org/0000-0002-0052-6884)

¹ Katedra logopédie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave,
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

²SCPP Centrum detskej reči v Trnave, Námestie Jozefa Herdu, 917 01 Trnava, Slovenská
republika

³SCPP Inštitút detskej reči v Bratislave, Železničarska 13, 811 04 Bratislava, Slovenská
republika

monikajanikova@outlook.com

Abstrakt

Teória mysle a naratívne schopnosti sú v úzkom vzťahu, ktorý je obojsmerný. Jednak sa teória mysle odzrkadľuje v kvalite produkcie i porozumenia diskurzu a zároveň naratívny input ovplyvňuje rozvoj teórie mysle u detí. Príspevok je teoretického charakteru, definuje schopnosť teórie mysle, jej vývin a bližšie opisuje jej vzťah k naratívnym schopnostiam u detí. Zároveň ponúka informácie o možnostiach hodnotenia teórie mysle v naratívnom kontexte v detskej populácii.

Kľúčové slová: teória mysle, vnútorné stavy, naratívne schopnosti, MAIN

Úvod

Koncept teórie mysle sa dostal do povedomia odbornej verejnosti už pred niekoľkými desaťročiami štúdiou Davida Premacka a Guya Woodruffa (1978), ktorí skúmali, či dokáže šimpanz pochopiť duševné stavy človeka, keď pozoruje jeho správanie. Priekopnícka práca daných autorov je jedným z kľúčových diel, ktoré podnietili rozsiahly výskum konceptu teórie mysle (ang. Theory of Mind) v oblasti psychológie, jazykovedy, logopédie či neurovied, a to tak v detskej, ako aj dospeljej populácii.

Teóriu mysle (skr. ToM) môžeme definovať ako schopnosť pripisovať iným ľuďom mentálne stavy, ako sú myšlienky, presvedčenia, túžby, ciele či emócie, a chápať, že tieto stavy môžu byť odlišné od našich vlastných. Táto schopnosť umožňuje jednotlivcovi interpretovať a predpovedať správanie iných na základe ich mentálnych stavov (Premack, Woodruff, 1978). Názov "teória mysle" výstižne odráža podstatu tohto konceptu: keďže vnútorné stavy nie sú priamo pozorovateľné entity, ide o schopnosť vytvárať si teórie alebo predstavy o mysli iných ľudí. Často sa asocjuje s vlastnosťou empatie a dokážeme ju posudzovať u detí najprv na úrovni neverbálnej a až neskôr sa premieta aj do naratívnych a textových štruktúr.

Schopnosť teórie mysle sa ukazuje ako deficitná u detí s autizmom (Baron-Cohen, 2000), s poruchami sluchu (Schick et al., 2007), či u detí s vývinovou jazykovou poruchou (Farrant et al., 2006). Individuálne rozdiely v úrovni teórie mysle pozitívne korelujú s porozumením čítaného textu (Atkinson et al., 2017), s obľúbenosťou detí medzi rovesníkmi (Slaughter et al., 2015), s prosociálnym správaním (Imuta et al., 2016) či mentálnym zdravím (Nestor et al., 2022). Teória mysle zohráva významnú úlohu pri formovaní priateľstiev (Fink et al., 2015), je kľúčovou schopnosťou sociálnej kognície a umožňuje zmysluplnú medziľudskú interakciu a komunikáciu. Je to komplexná schopnosť, ktorá sa vyvíja od raného veku a jej vzťah s jazykovými a komunikačnými schopnosťami je predmetom rozsiahleho výskumu.

Vývin teórie mysle u detí

Wellman a Liu (2004) predpokladajú, že u normálne sa vyvíjajúcich detí sa poznatky o mysli vyvíjajú v predvídateľnom poradí, podobne ako je to v prípade vývinu reči a úzko súvisia so sociálnou kogníciou, kde ústrednú rolu zohráva schopnosť imitácie (Meltzoff, 2014). Wellman (2014) podotýka, že vývin porozumenia ľudí začína už od narodenia

dieťaťa. Dojčatá v prvých dňoch po narodení preferujú sledovanie ľudí a hlavne ich tváří, imitujú ich, ale táto preferencia nefunguje v prípade neživých objektov. Fyzická imitácia ide neskôr ďalej k odhaľovaniu zámernosti správania. Ako uvádza Tomasello (2014) jazyk je konvenčný a najzákladnejším procesom jazykovej akvizície je schopnosť robiť veci spôsobom, ako to robia iní ľudia. To ale neznamená len bezduché opakovanie, pretože jazykové jednotky vo svojej podstate slúžia na usmerňovanie pozornosti iných ľudí, ale aj na kultúrne učenie a porozumenie a „čítanie“ zámerov iných ľudí. Vo vývine konkrétne pozorujeme prejavy, t. j. prekursor teórie mysle. Zafferey (2010) uvádza, že už v prvom roku života dieťaťa pozorujeme schopnosti, ktoré sú nevyhnutné pre rozvinutie teórie mysle. Okolo 9. mesiaca dieťa začína chápať istú zámernosť v konaní, keďže dokáže spojiť pohybový stimul s potenciálnym činiteľom. Zároveň je tiež schopné zistiť smer pohľadu inej osoby. Brooks a Meltzoff (2015) uvádzajú, že čím viac dieťa sleduje pohľad inej osoby vo veku medzi 10. a 11. mesiacom, tým vyššiu slovnú zásobu mentálnych stavov dosahuje vo veku 2 a pol roka. Približne okolo 1. roku života sa rozvíja významná schopnosť zdieľanej pozornosti. Dôležitým prejavom spoločnej zdieľanej pozornosti je gesto ukazovania na predmet; predovšetkým jeho deklaratívna, ale nie imperatívna forma je považovaná za prekursor teórie mysle (Tomasello, 2005 in Colonnese et al., 2008). Vo veku približne 14 až 18 mesiacov je dieťa schopné otočiť hlavu smerom, ktorým pohľad inej osoby naznačuje umiestnenie objektu (Zafferey, 2010). V tomto období dieťa začína tiež chápať duševné stavy *túžby* a *cieľa* (Meltzoff, 1995). Brüne a Brüne-Cohrs (2006) sumarizujú, že deti vo veku 18 až 24 mesiacov spoznávajú rozdiel medzi realitou a predstieraním a dokážu rozlišovať medzi skutočnou udalosťou a zobrazením hypotetického stavu. Krátko po dosiahnutí veku 18 mesiacov sa tak zvyčajne objavuje predstieraná hra. Tieto dôležité zmeny v kognícii detí sa odrážajú aj v ich slovnej zásobe. Medzi 2. a 3. rokom deti začínajú komunikovať o vnútorných stavoch iných a svojich vlastných (Bretherton, Beeghly, 1982), ktoré spočiatku odrážajú fyziologické, percepčné a vôľové stavy. Neskôr sa rozvíja slovná zásoba odrážajúca stavy emočné, morálne a kognitívne (Kristen et al., 2012). Obdobie medzi 3. a 6. rokom života je pravdepodobne najčastejšie skúmané vo vzťahu k teórii mysle, pretože predstavuje obdobie medzi neúspešným a úspešným zvládnutím klasických skúšok mylných

presvedčení¹, ktorých zvládnutie sa často považuje za indikátor rozvinutia teórie mysle u detí. Wellman et al. (2001) vo svojej metaanalýze potvrdzujú, že schopnosť porozumieť mylným presvedčeniam sa dramaticky vyvíja medzi 3. a 4. rokom života. Zatiaľ čo mladšie deti majú ťažkosti s úlohami mylných presvedčení a dosahujú horšie výsledky, než by dosiahli náhodným hádaním, staršie deti začínajú tieto úlohy konzistentne chápať a správne na ne odpovedať, pričom dosahujú lepšie výsledky, než ktoré by dosiahli hádaním. Kým vo veku 30. mesiacov je viac ako 80 % detí v daných skúškach neúspešných, vo veku 44 mesiacov sú deti úspešné na 50 % a u 56. mesačných detí by bol podiel úspešnosti 74,6 %. V tomto období teda nastáva posun v uvedomení si toho, že myšlienky nemusia byť pravdivé. Neskôr v školskom veku sa objavuje porozumenie metafore či irónii (Pexman, Glenwright, 2007). Ešte zložitejšie je porozumenie situácie „faux pas“, ktoré nemusí byť správne pochopené pred dosiahnutím veku 9 až 11 rokov (Baron-Cohen et al., 1999).

Vzťah teórie mysle k naratívnyim schopnostiam

Súbežne s vývinom teórie mysle sa rozvíjajú aj jazykové a komunikačné schopnosti dieťaťa. Obe schopnosti sú úzko prepojené a ich súvis je stále predmetom výskumu. Zdá sa však, že ide o obojsmerný vzťah. Jednak sa uvažovanie o mysli iných odzrkadľuje v jazyku dieťaťa (Kristen et al., 2012, Bretherton, Beeghly, 1982), ale zároveň úroveň jazykových schopností podporuje rozvoj teórie mysle. Brooks a Meltzoff (2015) uvádzajú, že deti so širšou slovnou zásobou duševných stavov vo veku 2,5 roka dosahujú lepšie výsledky v explicitných úlohách teórie mysle o dva roky neskôr. Zároveň sa ukazuje vzťah medzi syntaktickými schopnosťami a teóriou mysle. Konkrétne, osvojenie si takých vetných štruktúr, v ktorých jeden výrok slúži ako argument v rámci iného výroku (ang. complement syntax), súvisí s jej úrovňou (Kaltfleiter et al., 2021).

Pre predškolský vek je typické, že sa výrazne rozvíja naratívna kompetencia – schopnosť porozumieť a vyjadrovať sa súvisle k jednej téme. Prvé monológy sa v detskej reči objavujú pomerne skoro a vo veľmi jednoduchej podobe, medzi 2. a 3. rokom života (Westby, 1984). Ako uvádza Fečková-Kapalková (2002) za naráciu môžeme považovať už

¹ Skúšky mylných presvedčení (ang. false belief tasks) sú testy, ktoré sa používajú na posúdenie schopnosti rozpoznať a pochopiť, že iná osoba môže mať presvedčenia, ktoré sú nepravdivé. Ide napr. o skúšku s názvom Sally-Anne Test alebo The Smarties, ktoré krátko opisujeme v nasledujúcej časti textu.

tri osobité prehovory dieťaťa, ktoré sú vo vzájomnom vzťahu k tej istej udalosti. Produkcia i porozumenie príbehov sa v priebehu života vyvíja. Z jednoduchých naratív zameraných na akciu sa stávajú naratívy komplexné, ktoré zahŕňajú nielen deskripciu vonkajších udalostí, ale aj duševné stavy postáv, ich pocity, myšlienky a zámery (Gamannossi, Pinto, 2014), a teda odrážajú to, ako dieťa uvažuje o mysli iných. Kapalková a Nemcová (2020) uvádzajú, že hoci u detí v predškolskom veku dominuje v rozprávaní príbehu vyjadrenie takých informácií, ktoré je možné „vizuálne prečítať“ z ilustrácií, s pribúdajúcim vekom sa čoraz častejšie objavujú výroky odzrkadľujúce pochopenie informácií, ktoré nemusia byť na prvý pohľad zjavné a vyžadujú si hlbšie porozumenie cieľov a iných vnútorných stavov postáv. Teória mysle však nie je nevyhnutná len pre produkciu príbehov s vyššou úrovňou štruktúry, ale je kľúčovým aspektom porozumenia diskurzu. Príbehom nemožno správne porozumieť bez pochopenia mentálnych stavov postáv a toho, ako tieto mentálne stavy motivujú ich správanie (Tompkins et al., 2020). Na druhej strane, naratívy, najmä vo forme príbehov a konverzácií, zohrávajú kľúčovú úlohu pri rozvoji teórie mysle u detí a predstavujú efektívny spôsob jej stimulácie (Guajardo, Watson, 2002). Prostredníctvom príbehov sú deti vystavené rôznym postavám s odlišnými perspektívami, presvedčeniami a emóciami. Táto expozícia im pomáha praktizovať a zdokonaľovať porozumenie toho, ako myslia a cítia iní (Tompkins et al., 2019). Obzvlášť stimulujúce sú príbehy v detských knihách s komplexnými zápletkami, kde postavy majú skryté motívy alebo falošné presvedčenia. Cassidy et al. (1998) uvádzajú, že až 78 % detských kníh cielených na predškolákov obsahuje informácie o vnútorných stavoch postáv a približne 34 % z nich obsahuje aj prvky mylných presvedčení. Spomínaní autori považujú detské knihy za kontext ešte explicitnejší, než akými sú každodenné interakcie, pomocou ktorého sa deti učia o duševných stavoch. Spôsob interaktívneho dynamického čítania detských kníh, ktorý rozvíja porozumenie príbehu s dôrazom na pochopenie vnútorných stavov postáv, popísali v našich podmienkach Kapalková a Mičianová (2015). Ako uvádza Tompkins (2015), dôležitú úlohu zohráva práve kvalita spoločného čítania. Tompkins vykonala experiment, počas ktorého boli deťom čítané vybrané detské knihy s prvkami teórie mysle. Deti v experimentálnej skupine boli zapájané do diskusie o konceptoch teórie mysle, a boli vystavené označovaniu a vysvetľovaniu pojmov duševných stavov. Zároveň im bol explicitne vysvetľovaný kontrast medzi myšlienkou a realitou. Zistením danej

štúdie bolo, že deti v experimentálnej skupine zaznamenali zlepšenie v oblasti teórie mysle v porovnaní s kontrolnou skupinou, ktorej čítali rovnaké knihy, ale bez diskusie o konceptoch teórie mysle.

Hodnotenie teórie mysle v naratívnom kontexte

Úroveň teórie mysle je možné hodnotiť viacerými metódami, napr. škálou teórie mysle (Wellman, Liu, 2004), dotazníkmi pre rodiča (Hutchins et al, 2012; Tahiroglu et al., 2014) či priamym testovaním dieťaťa (Happé, 1994). Skúšky mylných presvedčení sú azda najčastejšie používané na posudzovanie tejto schopnosti. Najznámejšia verzia skúšky mylných presvedčení, *Sally-Anne Test* od Baron-Cohena (1985), spočíva v predvádzaní hry s dvoma postavami – Sally a Anne. Počas testovania je dieťaťu demonštrované, ako Sally berie svoju loptu, odkladá ju do košíka a odchádza preč. Zatiaľ, čo je Sally mimo miestnosti, prichádza Anne, ktorá vyberá loptu z košíka a premiestni ju do krabice. Následne sa vracia do miestnosti Sally a dieťaťu sa položí otázka „*Kde bude Sally hľadať svoju loptu?*“. Odpoveď dieťaťa následne odzrkadľuje ne/uvedomovanie si mylného presvedčenia danej postavy. Iný experimentálny nástroj používaný na vyšetrenie teórie mysle sa nazýva *The Smarties* (Perner et al., 1987), ktorého pomenovanie je odvodené z názvu cukríkov, ktoré sa pri testovaní využívajú. V tejto úlohe sa dieťaťu predkladá zatvorená tuba z cukríkov, ktorou sa zahrká, a dieťaťu sa položí otázka „*Čo je vo vnútri?*“. Dieťa odpovie „*Smarties*“ a následne experimentátor otvorí tubu, v ktorej sa však nachádzajú ceruzky. Experimentátor vráti ceruzky do tuby, a potom sa opýta dieťaťa, čo si podľa neho iná osoba bude myslieť, že je v jej vnútri. Nicolopoulou a Ünlütürk (2017) však uvádzajú, že porozumenie konceptom teórie mysle v naratívach predstavuje kognitívne náročnejšiu úlohu, než akými sú tradičné skúšky mylných presvedčení a zároveň sa vyšetrenie teórie mysle v kontexte príbehu viac približuje každodenným situáciám. Na teóriu mysle môžeme teda nazerať prostredníctvom hodnotenia porozumenia príbehu v detských knihách. Nicolopoulou a Ünlütürk (2017) vo svojej štúdii sledovali porozumenie konceptov teórie mysle prostredníctvom obrázkových kníh a zároveň sledovali aj výkony v klasických skúškach ToM. Do výskumu bolo zapojených 48 po anglicky hovoriacich detí, vo veku štyri, päť a šesť rokov, ktorým boli individuálne čítané tri obrázkové knihy. Počas čítania deti odpovedali na doslovné otázky a otázky inferenčné. Výsledky ich výskumu preukázali, že porozumenie mylného presvedčenia v

príbehu zvládli len deti vo veku 6 rokov (72 %). Žiadne zo štvorročných detí neporozumelo mylnému presvedčeniu v príbehu a len 14 % päťročných detí prešlo touto skúškou. Avšak, už mladšie deti dosahovali lepšie výkony v tradičných skúškach mylných presvedčení. Autorky preto uvádzajú, že u detí by malo byť vyšetrenie teórie mysle doplnené testami zahŕňajúcimi mylné presvedčenia, ktoré sú zasadené do naratívneho kontextu. V našich slovenských a českých podmienkach však absentuje štandardizovaný a validný naratívny nástroj, ktorým by bolo možné objektívne hodnotiť schopnosti teórie mysle u detí.

Využitie nástroja MAIN pri hodnotení ToM

Produkciu a porozumenie príbehov je možné posudzovať u detí od 3. roka využitím krátkej obrázkovej sekvencie, napr. prostredníctvom naratívneho nástroja *MAIN: Hodnotenie naratívnych schopností pre multilingválne deti*, ktorý bol adaptovaný do slovenského (Kapalková, Nemcová, 2020) i českého jazyka (Nováková Schöffelová et al., 2023). MAIN pozostáva zo subtestov mapujúcich úroveň produkcie, ako aj porozumenia príbehov, pričom obe tieto hodnotenia posudzujú aj schopnosť porozumenia zámerom a cieľom postáv, rovnako ako ich reakciám v rámci príbehu.

MAIN poskytuje hodnotenie produkcie príbehu z pohľadu prítomnosti makroštruktúrnych komponentov, prvkov, ktoré tvoria gramatiku príbehu². Ide o mentálne komponenty, ktoré odrážajú informácie o vonkajších pozorovateľných javoch, napríklad *pokus, záver a scéna* (miesto a čas), kde sa príbeh odohráva. Zároveň však umožňuje mapovať produkciu takých komponentov, ktoré nie sú navonok pozorovateľné, ale týkajú sa duševných stavov hlavných protagonistov a odrážajú čiastočne (okrajovo) schopnosť teórie mysle. Ide o komponenty: *vnútorný stav postavy ako počiatočná udalosť, cieľ* a *vnútorný stav postavy ako reakcia*. Keď dieťa identifikuje a interpretuje počiatočnú udalosť, preukazuje tým pochopenie vzťahov medzi vnútornými stavmi postavy, ako sú jej motivácie, presvedčenia, vedomosti, či pocity, ktoré dostávajú dej do pohybu, a tým, ako tieto duševné stavy ovplyvňujú následné udalosti. Rozpoznanie *cieľa* poukazuje na porozumenie vnútorného zámeru postavy.

² Dané hodnotenie zodpovedá v manuáli nástroja MAIN časti s názvom *A. Štruktúra príbehu*.

Vyjadrenie komponentu *cieľa* taktiež odráža prvky teórie mysle, pretože na jeho vyjadrenie potrebuje dieťa identifikovať túžby alebo intencie postavy a odhadnúť, ako ovplyvnia jej činy. *Vnútorň stav postavy ako reakcia* odzrkadľuje porozumenie toho, ako postava hodnotí a vnútorne reaguje na udalosti, ktoré sa odohrali. Zvyčajne ide o vyjadrenie pocitov a emócií, ktoré vyvolal *záver* v prežívaní postavy. Kapalková et al. (2016) uvádzajú, že u bilingválnych slovensko-anglicky hovoriacich detí dominujú v rozprávaní komponenty, ktoré odrážajú vonkajšie javy, t. j. *pokus* a *záver*, pričom postupne pribúdajú také prvky, ktoré odrážajú vnútorný svet postáv – *počiatočnú udalosť*, *cieľ* a *reakciu*, a to bez ohľadu na skúmaný jazyk. Rovnaký trend nachádza Kapalková a Nemcová (2020) u monolingválnych po slovensky hovoriacich detí. Poradie vyjadrenia komponentov makroštruktúry sa u detí v predškolskom veku teda ukazuje ako vývinovo determinované, pričom nároky kladené na teóriu mysle sa medzi jednotlivými komponentami makroštruktúry líšia. Poradie osvojovania komponentov makroštruktúry je preto vhodné zohľadniť v terapeutickom procese. Vzťah medzi vyjadrením mentálnych komponentov makroštruktúry v rozprávaných naratívach nástroja MAIN a experimentálnym nástrojom hodnotiacim porozumenie komplexnému príbehu v detskej knihe s prvkami teórie mysle skúmala vo svojej záverečnej práci Nemcová (2018). Autorka nachádza vzťah, hoci slabý, medzi tým, ako sú deti mladšieho školského veku schopné produkovať mentálne komponenty príbehu a porozumením príbehu, ktorý kladie nároky na schopnosti teórie mysle.

Naratívny nástroj MAIN umožňuje tiež hodnotenie mikroštruktúry, t. j. vyjadrenia slovnej zásoby, ktorá odráža duševné stavy protagonistov v príbehu³. Vyjadrenie týchto stavov poukazuje na to, že dieťa je schopné zohľadniť perspektívu postavy a uvažuje o tom, čo postava vnútorne prežíva. Teória mysle a produkcia vnútorných stavov sú úzko späté (Kim et al., 2021). Ide o stavy odrážajúce *percepčné vnímanie* postáv (napr. vidieť, počuť, cítiť) a ich *fyzologické stavy* (napr. mať smäd, hlad, byť unavený). Ďalej sú to stavy odrážajúce *vnímanie a bdelosť* (napr. byť nažive, bdely, ospalý), *emocionálne prežívanie* (napr. byť nahneváný, smutný, šťastný), *stavy mysle* (napr. chcieť, myslieť, plánovať) a napokon slová odkazujúce na *komunikačné prejavy* (napr. povedať, kričať, spýtať sa).

³ Dané hodnotenie zodpovedá v manuáli nástroja MAIN časti C. *Mentálne stavy postavy*.

Gamannossi a Pinto (2017) považujú slovnú zásobu vnútorných stavov postáv za indikátor teórie mysle, keďže nachádzajú pozitívne vzťahy medzi produkciou týchto pojmov v naratívoch detí a štandardizovanými skúškami teórie mysle.

Teória mysle je nevyhnutná pre sociálne a komunikačné interakcie vrátane porozumenia diskurzu tak v jeho orálnej, ako aj písomnej podobe (Kim et al., 2021). Bohnacker a Gagarina (2020) uvádzajú, že porozumenie príbehov nespočíva v schopnosti sumarizovať fakty a detaily, ktoré boli explicitne verbalizované alebo vizualizované, pretože to odzrkadľuje skôr pamäťové schopnosti dieťaťa. Pre porozumenie príbehu je potrebné rozumieť zmysluplným vzťahom, príčinám a ich dôsledkom. Za kľúčové považujú zohľadnenie perspektívy postáv a vytváranie úsudkov o ich vnútornom svete. Takéto porozumenie kladie nároky na inferenčné schopnosti a rozvinutú schopnosť teórie mysle.

Nástroj MAIN ponúka desať otázok na hodnotenie porozumenia príbehu. Tieto otázky sú implicitného charakteru a vyžadujú interpretáciu tých komponentov príbehu, ktoré sa týkajú vnútorných stavov postáv. Tri otázky mapujú pochopenie cieľov konania postáv, napr. *Prečo bola mama koza vo vode?*, tri otázky mapujú porozumenie vnútorných stavov viazaných buď na počiatočnú udalosť, alebo reakciu postavy, napr. *Ako sa cíti kocúr?*, a tri otázky mapujú porozumenie vzájomných vzťahov, a teda príčin vnútorných stavov, napr. *Prečo si myslíš, že kocúr sa cíti zle?*. Tieto otázky nadväzujú vždy na predchádzajúcu odpoveď dieťaťa. Dve otázky sú zároveň hypotetického charakteru, pretože dieťa si musí predstaviť istú situáciu, ktorá sa v skutočnosti v príbehu neodohrala, a z nej vyvodiť závery. Posledná otázka taktiež vyžaduje pochopenie mysle postavy, napr. *Koho má koza mama radšej?*, a to na základe zohľadnenia celej línie deja. Hodnotenie naratívnych schopností má klinický význam u detí s podozrením na vývinovú jazykovú poruchu (skr. VJP). Daná diagnóza sa totiž spája jednak s oslabeným porozumením príbehu, ale zároveň aj s deficitmi v schopnosti teórie mysle (Nilsson, de López, 2016). Nemcová, Oláhová a Kapalková (2022) zistili, že deti s VJP dosahujú signifikantne horšie skóre v porozumení príbehu nástroja MAIN, než ich typicky sa vyvíjajúci rovesníci. Dané zistenia poukazujú na potrebu vhodne zvolenej terapie naratívnych schopností. Ak u detí nachádzame prostredníctvom nástroja MAIN

ťažkosti vo vyjadrovaní či porozumení mentálnych prvkov príbehu, je prospešné u týchto detí zaradiť do logopedickej terapie prácu s príbehmi, ktoré obsahujú prvky teórie mysle, a to napríklad prostredníctvom prístupu interaktívneho dynamického čítania (Kapalková, Mičianová, 2015).

Napriek tomu, že nástroj MAIN je primárne konštruovaný na hodnotenie produkcie a porozumenia príbehom, jeho teoretické pozadie poukazuje na jeho možnú využiteľnosť pri hodnotení čiastkových schopností teórie mysle u detí. To, v akej miere odráža komplexnejšie schopnosti ToM, však ostáva predmetom budúceho výskumu.

Zhrnutie

Teória mysle je nevyhnutná pre porozumenie toho, čo iní cítia, čo si myslia, čo vedia, či aké majú úmysly. Umožňuje nám interpretovať to, prečo ľudia vôkol nás konajú istým spôsobom a tiež predpovedať ich správanie. Je to esenciálna schopnosť zabezpečujúca fungujúcu sociálnu interakciu či komunikáciu. Teória mysle sa vyvíja súbežne s rečou a je v úzkom vzťahu s produkciou i porozumením príbehov. Vhodným naratívnym inputom, pomenovaním duševných stavov, a diskusiou o konceptoch teórie mysle v detských knihách dokážeme podporiť rozvoj teórie mysle u detí. Zároveň, analýzou porozumenia a produkcie naratívov, dokáže odborník posúdiť, ako dieťa uvažuje o myšli iných.

PodĎakovanie:

Štúdia bola podporená agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy APVV-20-0126 Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku.

Literatúra:

ATKINSON, L., SLADE, L., POWELL, D., a LEVY, J. P., 2017. Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of experimental child psychology*. vol. 164, s. 225-238.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007>

BARON-COHEN, S. 2000. Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*. vol. 23, s. 169-184. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., a FRITH, U., 1985. Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, vol. 21, s. 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

BARON-COHEN, S., O'RIORDAN, M., STONE, V., JONES, R. a PLAISTED, K., 1999. Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. vol. 29, no. 5, s. 407-418. <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>

BOHNACKER, U. a GAGARINA, N., 2020. Cross-linguistic development of narrative comprehension from A to Z. In: Bohnacker, U., Gagarina, N. (Eds.): *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.61.01boh>

BRETHERTON, I. A BEEGLY, M., 1982. Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*. vol. 18, s. 906-921. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.906>

BROOKS, R., a MELTZOFF, A. N., 2015. Connecting the dots from infancy to childhood: a longitudinal study connecting gaze following, language, and explicit theory of mind. *Journal of experimental child psychology*. vol. 130, s. 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.010>

BRÜNE, M. A BRÜNE-COHRN, U., 2006. Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and biobehavioral reviews*. vol. 30, s. 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001>

CASSIDY, K.W., BALL, L., ROURKE, M.T., WERNER, R.S., FEENY, N.C., CHU, J.Y., LUTZ, D.J. a PERKINS, A., 1998. Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*. vol. 19, s. 463-470. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010274>

COLONNESI, C., RIEFFE, C., KOOPS, W. a PERUCCHINI, P., 2008. Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*. vol. 26, s. 561-577. <https://doi.org/10.1348/026151008X285660>

FARRANT, B. M., FLETCHER, J. a MAYBERY, M. T., 2006. Specific Language Impairment, Theory of Mind, and Visual Perspective Taking: Evidence for Simulation Theory and the Developmental Role of Language. *Child Development*. vol. 77, no. 6, 1842-1853. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00977.x>

FEČKOVÁ-KAPALKOVÁ, S., 2002. Vytvorenie modelu vývinu jazykových schopností po slovensky hovoriacich detí na základe Laheyovej teórie. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie.

FINK, E., BEGEER, S., PETERSON, C. C., SLAUGHTER, V. a DE ROSNAY, M., 2015. Friendlessness and theory of mind: a prospective longitudinal study. *The British journal of developmental psychology*. vol. 33, s. 1-17. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12060>

GAMANNOSI, B. A. A PINTO, G., 2014. Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, vol. 34, s. 262-272. <https://doi.org/10.1177/0142723714535875>

GUAJARDO, N. R. a WATSON, A. C., 2002. Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of genetic psychology*. vol. 163, s. 305-325. <https://doi.org/10.1080/00221320209598686>

HUTCHINS, T. L., PRELOCK, P. A. a BONAZINGA, L. A., 2012. Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. vol. 42, s. 327-341. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1244-7>

IMUTA, K., HENRY, J. D., SLAUGHTER, V., SELCUK, B. a RUFFMAN, T., 2016. Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental psychology*. vol. 528, s. 1192-1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>

KALTEFLEITER, L. J., SODIAN, B., KRISTEN-ANTONOW, S., GROSSE WIESMANN, C. a A SCHUWERK, T., 2021. Does syntax play a role in Theory of Mind development before the age of 3 years?. *Infant behavior & development*. vol. 64, 101575. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101575>

KAPALKOVÁ, S. A MIČIANOVÁ, Ľ., 2015. Interaktívne dynamické čítanie. *Logopaedica*, vol. 18, s. 22-32.

KAPALKOVÁ, S. a NEMCOVÁ, M. 2020., MAIN: The Slovak Version and Pilot Data. *ZAS Papers in Linguistics*. vol. 64 (August), s. 199-205. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.574>

KAPALKOVÁ, S. a NEMCOVÁ, M., 2020. Gramatika príbehu v rozprávaní detí predškolského veku. *Jazyk a kultúra*. vol. 12, no. 43-44/2020, s. 65-71.

KAPALKOVÁ, S., POLIŠENSKÁ, K., MARKOVÁ, L. a FENTON, J., 2016. Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics*. vol. 37, s. 145-164. doi:10.1017/S0142716415000454

KIM, Y.-S. G., DORE, R., CHO, M., GOLINKOFF, R. a AMENDUM, S., 2021. Theory of mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*. vol. 209, 105181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105181>

KRISTEN, S., SODIAN, B., LICATA, M., THOERMER, C. a POULIN-DUBOIS, D., 2012. The Development of Internal State Language during the Third Year of Life: A Longitudinal Parent Report Study. *Infant and Child Development*. vol. 21, s. 634-645. <https://doi.org/10.1002/icd.1767>

MELTZOFF, A. N., 2014. Social Cognition and the Origins of Imitation, Empathy, and Theory of Mind. In: GOSWAMI, Usha. *Childhood cognitive development*. Second edition. Wiley Blackwell, s. 49 - 75. ISBN 978-1-118-58666-2.

MELTZOFF, A. N., 1995. Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*. vol. 31, s. 838-850. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.5.838>

[NEMCOVÁ, M. 2018. Teória mysle vo vzťahu k hodnoteniu naratív v mladšom školskom veku](#). Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra logopédie.

NEMCOVÁ, M., OLÁHOVÁ, D. a KAPALKOVÁ, S. 2022. Porozumenie naratívam intaktnými deťmi a deťmi s vývinovou jazykovou poruchou. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 56, č. 2/2022, s. 111-124. DOI: [10.4149/ppd.202206](https://doi.org/10.4149/ppd.202206)

NESTOR, B. A., SUTHERLAND, S. a GARBER, J., 2022. Theory of mind performance in depression: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*. vol. 303, s. 233-244. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.02.028>

NICOLOPOULOU, A. a ÜNLÜTABAK, B., 2017. Narrativity and mindreading revisited: Children's understanding of theory of mind in a storybook and in standard false belief tasks. In: N. Ketrez, A. C. Küntay, Ş. Özçalışkan, & A. Özyürek (Eds.), *Social environment and cognition in language development: Studies in honor of Ayhan Aksu-Koç* Trends in Language Acquisition Research Series (TiLAR): John Benjamins.

NILSSON, K. K., A DE LÓPEZ, K. J. 2016. Theory of Mind in Children With Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, vol. 87, s. 143-153. <https://doi.org/10.1111/cdev.12462>

NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., MIKULAJOVÁ, M. a HOMOLKOVÁ, K., 2023. The Czech version of MAIN: Adaptation, revision, pilot data from typically-developing and hearing-impaired children, and future steps. *ZAS Papers in Linguistics*. vol. 65(März), s. 7-21. <https://doi.org/10.21248/zaspil.65.2023.615>

PERNER, J., LEEKAM, S. R. a WIMMER, H., 1987. Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*. vol. 5, 125-137. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x>

PEXMAN, P. M. a GLENWRIGHT, M., 2007. How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*. vol. 20, s. 178-196. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.06.001>

PINTO, G., PRIMI, C., TARCHI, C., a BIGOZZI, L., 2017. Mental State Talk Structure in Children's Narratives: A Cluster Analysis. *Child Development Research*, vol. 2017, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2017/1725487>

PREMACK, D. a WOODRUFF, G., 1978. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*. vol. 1, no. 4, s. 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

SCHICK, B., DE VILLIERS, P., DE VILLIERS, J. a HOFFMEISTER, R., 2007. Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*. vol. 78, no. 2, 376-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01004.x>

SLAUGHTER, V., IMUTA, K., PETERSON, C. C. a HENRY, J. D., 2015. Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*. vol. 86, no. 4, 1159-1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>

TAHIROGLU, D., MOSES, L. J., CARLSON, S. M., MAHY, C. E. V., OLOFSON, E. L. a SABBAGH, M. A., 2014. The Children's Social Understanding Scale: Construction and validation of a parent-report measure for assessing individual differences in children's theories of mind. *Developmental Psychology*. vol. 50, no. 11, s. 2485-2497. <https://doi.org/10.1037/a0037914>

TOMASELLO, M. 2014. Language Development. In: GOSWAMI, Usha. *Childhood cognitive development*. Second edition. Wiley Blackwell, s. 239-257. ISBN 978-1-118-58666-2.

TOMPKINS, V., 2015. Improving low-income preschoolers' theory of mind: A training study. *Cognitive Development*. vol. 36, 1-19.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.07.001>

TOMPKINS, V., BLOSSER, M. K. a DOWNING, M., 2020. False belief understanding and narrative comprehension in the preschool years. *Cognitive Development*. vol. 56, 100936. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100936>

TOMPKINS, V., FARRAR, M. J., a MONTGOMERY, D. E., 2019. Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children's Theory of Mind Development. *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 56, s. 109-140.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2018.11.003>

WELLMAN, Henry M., 2014. Developing of Theory of Mind. In: GOSWAMI, Usha. *Childhood cognitive development*. Second edition. Wiley Blackwell, s. 258-284. ISBN 978-1-118-58666-2.

WELLMAN, H. M. a LIU, D., 2004. Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*. vol. 75, s. 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>

WELLMAN, H. M., CROSS, D. a WATSON, J., 2001. Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child development*. vol. 72, 655-684.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

WESTBY, C. E., 1984. *Development of narrative language abilities*. In: G. Wallach and K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore, MD: Williams and Wilkins. s. 103-127.

WIMMER, H. a PERNER, J., 1983. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*. vol. 13, s. 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

ZUFFEREY, S., 2010. *Lexical pragmatics and theory of mind: The acquisition of connectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ISBN 978 90 272 8757 1.

VŽDY CITUJTE ANGLICKÝ ORIGINÁL ČLÁNKU!