



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Realita versus fikce u dětí v předškolním věku

Vypracovala: Lucie Urbanová  
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27. 4. 2018

.....  
Lucie Urbanová

## **Poděkování**

Děkuji panu Mgr. Janu Hynkovi za pomoc s praktickou částí, s analýzou dat v programu Statistica. Zvláště bych chtěla poděkovat ředitelce a učitelkám mateřské školy, které mi pomohly s dětmi a rodičům vše vysvětlily a samozřejmě dětem, které se podílely na výzkumu. Na závěr bych chtěla poděkovat svojí vedoucí práce, paní Mgr. Janě Kouřilové Ph.D.

## **Abstrakt práce**

**Název práce:** Realita versus fikce u dětí v předškolním věku

**Autor práce:** Lucie Urbanová

**Vedoucí práce:** Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

**Počet stran:** 62

**Počet zdrojů:** 39

### **Abstrakt:**

Tato bakalářská je zaměřena na schopnost předškoláků rozeznat realitu od fikce. V první teoretické části je popisována kognitivní úroveň předškoláka, která determinuje schopnost rozeznat realitu. V druhé části je věnována pozornost rozeznávání reality od fikce u předškoláků v několika perspektivách – v televizi, v knihách a obecně v každodenním životě. Praktická část byla realizovaná v mateřské škole, kde byly dětem individuálně pouštěny krátké útržky z dětských filmů. Následně byl s nimi veden rozhovor a kladeny konkrétní otázky v určitém pořadí o tom, jak prezentované video příběhy vnímají a co z příběhu může odpovídat realitě a co už je fikce. Metodologicky je práce opřena o test jednofaktorové ANOVY a Korelační matice, které byly použity ve statistickém programu Statistica. Výsledky ukázaly, že 4leté děti se statisticky liší od 6letých dětí hned v několika kategoriích.

**Klíčová slova:** realita a fikce, předškoláci, kognitivní vývoj, schopnost rozlišit realitu, status reality.

**Abstract of thesis****Title:** Perception of reality and fiction in pre-school children**Author:** Lucie Urbanová**Supervisor:** Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.**Number of pages:** 62**Number of references:** 39**Abstract:**

This bachelor paper examines the ability of pre-school children to recognize the difference between fact and fiction. First, the theoretical part of the paper describes the level of cognitive development of pre-school children as it affects their ability to tell apart fact from fiction. Second, the ability to discern fact and fiction is dealt with in general terms as well as when perceived via two different media, namely books and television. The research was carried out in a nursery school. The pre-schoolers were asked to watch short recordings excerpted from children's films and were subsequently interviewed; the interviews were carefully structured so that the questions formed a certain sequence and concerned the children's perception of fiction and reality in the presented videos. As regards methodology, the data were analysed using one-way ANOVA test and correlation matrices provided by the statistical software Statistica. The research shows that the perception of fact and fiction by four- year-old children differs significantly in several aspects from the perception of reality by six-year-old children.

**Key words:** reality and fiction, pre-school children, perception of reality, ability to distinguish the fact and fiction

# Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
I. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	10
1. KOGNITIVNÍ VÝVOJ .....	11
1.1 Vnímání .....	11
1.1.1 Vizuelní vnímání .....	11
1.1.2 Vnímání, porozumění počtu .....	12
1.2 Myšlení .....	12
1.2.1 Egocentrické myšlení .....	13
1.2.2 Animismus .....	14
1.2.3 Antropomorfismus .....	14
1.2.4 Analogické uvažování .....	14
1.2.5 Kategorické myšlení .....	15
1.3 Pozornost a paměť .....	15
2. SOCIÁLNÍ VÝVOJ .....	17
2.1 Normy a morálka .....	17
II. REALITA A FIKCE .....	19
3. DĚTSKÁ FANTASIE .....	20
3.1 Živé versus neživé .....	20
3.2 Vnímání smrti .....	21
4. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZPOZNÁNÍ REALITY OD FIKCE .....	22
4.1 Vliv emocí .....	22
4.2 Vliv náboženství .....	23
4.3 Individuální rozdíly .....	24
4.4 Metakognitivní omezení u dětí .....	24
4.5 Další vlivy .....	25
5. ROZLIŠENÍ MEZI REALITOU A FIKCÍ .....	26
5.1 Kontext .....	26
5.2 Schopnost používat důkazy .....	26
5.3 Svědectví .....	28
6. CITLIVOST ROZEZNÁVAT REALITU OD FIKCE V KNIHÁCH .....	29
7. ROZLIŠENÍ REALITY OD FIKCE V TELEVIZI .....	30
7.1 Uvědomování si reality v televizi .....	30
7.2 Herectví v televizi .....	30
III. VÝZKUM REALITY A FIKCE .....	32
8. ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI .....	33

9. METODOLOGIE VÝZKUMU .....	34
9.1 Cíle výzkumného šetření.....	34
9.2 Výzkumná otázka a hypotézy .....	34
9.3 Metoda sběru dat.....	34
9.4 Výběr participantů.....	35
9.5 Etické ošetření.....	36
10. VÝZKUMNÝ DESIGN.....	37
10.1 Vytvoření výzkumného šetření .....	37
10.2 Průběh výzkumného šetření .....	37
10.3 Zpracování dat.....	38
10.3.1 Kódování úsudků (odůvodnění).....	38
10.3.2 Výpočet SDT teorie.....	39
11. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	41
11.1 Popis události .....	41
11.2 Zkušenost se zhlédnutou událostí.....	42
11.3 Posuzování statusu reality .....	44
11.3.1 Reálné ukázky .....	44
11.3.2 Fiktivní ukázky.....	44
11.4 SDT teorie .....	46
11.5 Kategorie úsudků (odůvodnění).....	47
11.6 Vztah mezi schopností rozeznat realitu a věkem .....	49
11.6.1 Reálná videa.....	49
11.6.2 Fiktivní videa .....	50
11.7 Shrnutí výsledků jednotlivých hypotéz.....	50
12. DISKUZE.....	51
13. ZÁVĚR .....	54
14. SHRNUÍ .....	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK .....	60
PŘÍLOHY .....	61

## ÚVOD

Předškoláci, děti obecně, jsou známy svou nekonečnou fantazií a často jsou považováni za zmatené v rozeznávání reality od fikce. Jindy si zase neuvědomujeme, že předškoláci jsou stále ještě dětmi a nerozumí všem věcem, které vnímají. Dětem se od nepaměti věků předčítají pohádky, v současnosti se na ně mohou dívat i v televizi. Většina pohádek obsahuje nadpřirozené děje, kouzla, fantasijní postavy a jejich nereálné chování, porušení fyzikálních zákonů a další. Můžeme si klást otázku, jestli si děti, které sledují fantasijní události v televizi, uvědomují, že to, co právě vidí, není skutečné. Další aspekt, který si můžeme položit, je, když sledují pohádky, jestli vědí, že některé události, které vidí, se nemohou stát a jiné zase mohou. Otázkou je též, jak vyhodnocují a rozlišují stav reality a fikce.

Výše uvedený odstavec popisuje důvod výběru tématu realita vs. fikce u dětí v předškolním věku. Myslím si, že se s touto problematikou setkáváme denně, jen si to ne vždy plně uvědomujeme. Schopnost rozeznat realitu od fikce není dle mého názoru v české literatuře dostatečně popisována, proto se pokusím v teoreticko-praktické oblasti tuto problematiku alespoň nastínit.

Práce je rozdělena na tři části: první dvě jsou teoretické a třetí empirická. V první části se zabývám vývojovou úrovní předškolního dítěte, především oblastí kognitivního vývoje. Považuji za podstatné znát kognitivní schopnosti a pohled na svět předškoláka, z důvodu pochopení schopnosti rozeznat realitu od fikce. Druhá část se zaměřuje na rozeznávání reality od fikce. Zde popisuji faktory, které mají vliv na rozeznání, dále jak předškoláci pravděpodobně postupují a na závěr se věnuji rozeznání reality od fikce v knihách a v televizi. Třetí část je empirická, kde představuji metody a výsledky svého výzkumu realizovaného v mateřské školce. Předlohou pro moji empirickou část je výzkum Hui Li, Katherine Boguszewski a Angeline S. Lillard, který se zabývá schopností rozeznat realitu od fikce ve filmech, především v pohádkách. Tento výzkum jsem upravila do českého kontextu.



# TEORETICKÁ ČÁST

# I. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk trvá v rozmezí 3 až 7 let života. Lze ho vymezit od nástupu do mateřské školky po nástup do školy. Horní hranice je závislá na úrovni vývoje dítěte a jeho celkové zralosti.

Piaget toto období pojmenoval jako názorné neboli intuitivní, Erikson, jako období iniciativy. Aktivita, kterou dítě vykonává, mívá nějaký cíl a je méně závislá na aktuální situaci, jako to bylo u batolete. Pro předškolní děti je charakteristickým znakem velký zájem o hry, které jsou jednou z nejtypičtějších aktivit, proto se toto období často nazývá obdobím hry. Hračkou bývá to, co má nějakou funkci a čím mohou napodobit skutečný nástroj používaný dospělými. Dítě je velmi aktivní, plné energie jak duševní, tak i tělesné. (Šulová, 2010)

Vývoj předškolního dítěte je velmi individuální. Úroveň jeho dovedností je ovlivněna rodinou a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, ale nesmíme opomenout genetické predispozice, neboť každé dítě dozrává po fyzické i mentální stránce v odlišném čase.

# 1. KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Na začátku předškolních let je úroveň kognice na nižší úrovni s porovnáním úrovně kognice na konci této životní etapy. Mezi 3. a 4. rokem života stále doznívá období symbolické (předpojmové) a poté následuje období názorného (intuitivního) myšlení. V předpojmovém stádiu dítě ještě užívá slov jako předpojmů. V období názorného myšlení uvažuje v podobě pojmů, které vznikají na základě vystihujících a podobných vlastností.

## 1.1 Vnímání

Vnímání u předškoláka je globální neboli tzv. synkretické. Jednou z dalších charakteristik je neschopnost systematické aktivní explorační, což znamená neschopnost systematického prohlížení části po části. Vnímání předmět není schopen analyzovat na jednotlivé části a naopak. Neuvědomuje si ani vztahy mezi jednotlivými částmi. Velmi snadno ho upoutá nějaký výrazný znak, například křiklavá barva. (Šulová, 2010)

### 1.1.1 Vizualní vnímání

Ke konci předškolního období se zlepšuje vizuální vnímání, které umožňuje nástup do první třídy. Nejrapidnější rozvoj vizuální percepce je právě v tomto období, mezi 5-6 rokem. V tomto období dochází k novému uspořádání mechanismů vnímání a k transformaci mozkových struktur, jejichž úkolem je regulace. Zlepšuje se koordinace po vizuálně motorické stránce, hlavně v oblasti pohybu prstů, které determinují kognitivní vývoj dítěte (v učení). Dalšími schopnostmi, co se zdokonalují, je schopnost rozlišovat postavu (objekt) od pozadí, určení konstanty (stálosti) tvaru a umístění objektu v prostoru. (Bezrukikh & Terebova, 2009)

Stálostí se myslí integrované vnímání objektu bez ohledu na změnu situace, barvy nebo velikosti daného objektu. Dokonalé a rychlé vnímání souvisí s četnými pohyby těla a očí dítěte. Vnímání konstanty tvaru je nezbytné pro zvládnutí školního vzdělání, například vnímání stejného písmena v tištěné a ručně psané formě. (Bezrukikh & Terebova, 2009)

### Vizuospaciální vnímání

Vizuospaciální vnímání (VSP) je odhad prostorové polohy objektu a vztahu jednotlivých předmětů či jejich částí. Zvládnutí psaní, grafiky a podobných dovedností,

je podmíněno přesností vnímání dvourozměrného prostoru. Bylo zjištěno, že 30 % mladších školáků nemá dostatečnou prostorovou orientaci. Rozpoznání rozdílů mezi prostorovými vztahy je komplikovaný proces, při kterém provádíme analýzu a syntézu prostorových vztahů, jenž jsou založeny na praxi. (Bezrukikh & Terebova, 2009)

### **1.1.2 Vnímání, porozumění počtu**

Nejprve se musejí naučit nazpaměť číslovky od 1-10, které jsou pro děti velmi podobné. Poté, když je dítě schopné rozeznat čísla, a umí je pojmenovat, začne chápat, co to číslo znamená, co reprezentuje. Zprvu mívá problémy s porozuměním, například nechápe, že nezáleží na velikosti počítaného předmětu. První počítání je z paměti a umí číselnou řadu pouze vyjmenovat. Při požádání, aby spočítal objekty, bude pravděpodobně rychle počítat (jen říkat) čísla, která si zapamatoval a náhodně se jich dotýkat, klidně několikrát. Místo 5 korálků tedy může hrdě napočítat, že se před ním nachází 10 korálků. Ukáže tím, že umí počítat od 1-10. (Abramovitz, 2012)

Přestože většina dětí ve věku 3 let chápe základní principy, jak počítat, zdatnost v počítání a významu čísel se objevuje podle Piageta až okolo 8 roku života. Mechanismus porozumění čísel vyžaduje praxi a zkušenosti. Děti mají dostatečné znalosti o číslech, ale ještě nevědí, že to umí nebo ještě nezískaly kontrolu nad svými znalostmi, doplňuje Minsky. (Minsky, 1985)

## **1.2 Myšlení**

V období 4-7 let života se dítě nachází ve fázi názorného myšlení. Pro tento typ myšlení je charakteristický vztah mezi vjemem a představou. Názorné myšlení můžeme charakterizovat jako málo flexibilní, nepřesné a prelogické. V tomto období si osvojuje konkrétní logické operace, ale stále je vázáno na aktuální situaci. (Vágnerová, 2012)

Zděnek Matějček toto období nazývá „kouzelný svět dětství“, neboť z pohledu dětí neživé věci mohou oživnout, příčina dějů je nepodstatná, důležitý je pouze výsledek. Kolem 4 roku tento naivní náhled na svět pomalu mizí. (Matějček, 2007)

Myšlení v tomto věku je výrazně ovlivněno představivostí a fantazií. Fantazie má v tomto období pro dítě harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu si občas přizpůsobovat okolní svět a realitu svým potřebám

a vykládat si jej bez ohledu na realitu. Myšlení je postaveno na rigidních představách. Na svět nazírá pouze ze svého úhlu a je přesvědčeno, že i ostatní mají stejný úhel pohledu, tzv. egocentrismus. Myšlení je ireverzibilní, nechápe vratnost, neumí se vrátit k prvnímu bodu. Opírá se o současnost, ve které umí postihnout pouze jeden aspekt, vlastnost. Většina předškoláků věří, že při změně tvaru dojde automaticky i ke změně množství. Až v mladším školním věku dítě chápe konstantu tvaru, objemu. Mezi další znaky názorného myšlení patří fenomenismus, prezentismus, antropomorfismus, absolutismus, magičnost a synkretismus. (Šulová, 2010)

### ***1.2.1 Egocentrické myšlení***

Egocentrismus, jak jsem již zmínila, je subjektivní zaměření, které nebere v potaz jiné možné úhly, pohledy, a tudíž je pohled velmi často zkreslený. V počátečním stádiu kognitivního vývoje dítě není schopno pozměnit mentální perspektivu, aby bylo schopno rozlišit mezi vlastními a jinými hledisky události.

Podle Piageta (1926) dítě ve věku od 4 do 7 let používá verbální komunikaci, která nezohledňuje potřeby posluchače. Piaget tvrdí, že tento egocentrismus je výsledkem, jak kognitivní neschopnosti pozměnit perspektivu, tak nedostatku vůle ke komunikaci. Podle Piageta egocentrismus trvá do začátku školní docházky, kdy si začíná uvědomovat, že ostatní mohou nazírat na svět jinak. (Piaget, 1926, in Rubin, 1973)

### **Egocentrické chyby v porozumění**

Egocentrické chyby vznikají v případech, kdy dítě používá jedinečnou a neznámou definici (např. to, co po prvé slyšelo) k zakódování nového. Kódování informací v konverzaci je interaktivní proces. Mluvčí musí vyhodnotit posluchačův znalostní stav (např. co je pro posluchače nové). Mimo jazykové schopnosti, které jsou důležité pro vhodný lexikální kód, je důležitá i kognitivní schopnost. Kognitivní schopnost je nutná k vnímání rozdílné perspektivy mezi mluvčím a jeho adresátem. Maratsos (1974) tvrdí, že malé děti, obzvláště před pátým rokem mají problém se sledováním kvalit posluchače. (Maratsos, 1974, in Cécile de Cat, 2011)

Je prokázáno, že dětská schopnost sledovat perspektivu posluchače velice ovlivňuje počet egocentrických chyb. Tento aspekt kognitivního vývoje je součástí teorie myslí, tj. schopnost hodnotit mentální stavy druhých, jako jsou například touhy, přání atd. (Cécile de Cat, 2011)

### ***1.2.2 Animismus***

Piaget ve své teorii kognitivního vývoje popisuje animismus jako způsob myšlení předškoláka, ve kterém připisuje neživým věcem atributy živých bytostí. Animismus má několik fází. Do 5 let dítě věří, že vše může být živé a postupem času se tento náhled na svět omezuje. Okolo 9 let vnímá pouze zvířata a rostliny jako živé. (Brezonsky, 2001)

### ***1.2.3 Antropomorfismus***

Děti v předškolním věku mají tendenci přisuzovat duševní stavy lidí k neživým objektům. Velmi často tento jev můžeme pozorovat u hraček, ke kterým mají silný emocionální vztah. Hračky se jeví jako živé kvůli důvěrnosti, podobnosti s žijící osobou, ale převážně kvůli lidským atributům jako je obličej. 60–70 % dětí západních zemí má silný emocionální stav ke své hračce nebo příkrývce, která je jen jedna, je nenahraditelná (ani za stejnou novou kopii) a nepostradatelná. Gelman et al. (1983) ve svém výzkumu poukazují na to, že děti nepřisuzují duševní život hračkám denně, pouze zřídka v imaginárních hrách. (Gelman et al., 1983, in Gjersoe, Hall & Hood, 2014)

### ***1.2.4 Analogické uvažování***

V roce 2015 proběhl v USA výzkum, který se zabýval porozuměním metafor u dětí v předškolním věku. Domnívají se, že analogické uvažování společně s přiřazováním neznámého pojmenování k známému subjektu (assigning an unconventional label to a familiar entity) jsou schopnosti důležité pro porozumění metaforám. Porozumění a používání obrazného jazyka je dlouhodobý proces, který začíná v raném dětství a trvá až do dospívání, dokonce až do dospělosti. Někteří výzkumníci poukazují na nedostatek dětské slovní zásoby a všeobecných znalostí o světě. (Rubio-Fernández & Grassmann, 2015)

Analogické uvažování je definováno jako proces identifikace a přenos souvislostí ze známého systému do méně známého. Po 4. roce dochází k jeho zlepšování. Pro interpretaci metafor je nezbytné označování dvou od sebe lišících se nálepek. První nálepka je známé, dané slovo a druhá je nová, tzv. obrazová nálepka. Například „Julie je Romeovo slunce“, zde musí dítě pochopit, že Julie je stále osoba (daná nálepka), i když pro Romea znamená slunce (obrazové označení). Označení jako je i v tomto případě, mají odlišný význam, což způsobuje problém v interpretaci, neboť děti si slova předkládají doslovně. (Rubio-Fernández & Grassmann, 2015)

### **1.2.5 Kategorické myšlení**

Názory předškoláků o základních vlastnostech a vztazích světa jsou ještě nevytvořené, globální a nejsou zcela koherentní. I přes to je to důležité pro celkovou dětskou logiku a dětské myšlení. Kategorické myšlení pozitivně ovlivňuje hloubku a šířku interakce dítěte s okolním světem a určuje obecný vztah dítěte ke světu. (Podd'iakov, 2012)

Počátky kategorického myšlení se objevují brzy, okolo čtyř až pěti let. Konkrétně v tomto věku můžeme pozorovat vývoj základních pojmů, jako je dobro a zlo, život a smrt, klid a pohyb a ostatní. (Podd'iakov, 2012)

Základní myšlenky dětí o přírodních a společenských jevech jsou úzce propojeny a rozvoj každé z nich vede k pozitivním změnám ve vývoji ostatních myšlenek. Myšlenky mají integrační funkci, slouží jako základní body pro intelektuální, morální a estetický vývoj dítěte. (Podd'iakov, 2012)

### **1.3 Pozornost a paměť**

Pozornost dítěte v předškolním věku je ještě nezralá, krátkodobá a bezděčná. Dítě se nevydrží soustředit dlouho na jeden podnět, snadno je upoutáno nápadnými, neznámými a atraktivními podněty. Jeho pozornost je velmi ovlivněna aktuálními pocity, náladou anebo třeba i tím, jak se vyspal. Počátky záměrné pozornosti můžeme pozorovat zřídka, objevují se především při hře. Typické je přenášení pozornosti z jednoho podnětu na druhý. Postupem času se koncentrace pozornosti, i její délka zlepšuje a mezi pátým a šestým rokem se dokáže soustředit až patnáct minut. Oproti tomu tříleté dítě jenom okolo pěti minut. Zaměřit se na určitý jev a vydržet u něj, je pro dítě namáhavé a energeticky náročné. (Vágnerová & Valentová, 1994)

Kvalita pozornosti ovlivňuje řadu dalších kognitivních procesů jako je vnímání, paměť, učení a další. Pozornost je základem pro bezděčné i záměrné učení. V myšlení hraje důležitou roli při soustředění se na daný problém a zhodnocení podstatných a nepodstatných informací. Největší vliv na pozornost mají emocionální a motivační procesy.

Paměť v předškolním věku je převážně bezděčná, dítě si zapamatuje to, co ho upoutá, aniž by chtělo. Na začátku období převažuje krátkodobá paměť. Dlouhodobá

paměť se výrazně objevuje až mezi 5. a 6. rokem života. Záměrná paměť se začíná vyvíjet kolem pátého roku. Paměť závisí především na zralosti mozku, zkušenostech dítěte – jak je trénovaná například písničkami či básničkami, dále na schopnosti selektivního a systematického zaměření a aktivní úrovni kognitivních schopností. Předškolák si neuvědomuje, že něco zapomněl. (Šulová, 2010)

Pracovní paměť se podílí na uchopování a manipulování informací během krátké doby. Hraje důležitou roli v kontrolované pozornosti, argumentaci a řečovém projevu. Několik výzkumů prokázalo, že děti s vysokým skórem pracovní paměti prokazují vyšší sociální dovednosti, větší aktivní slovní zásobu a ve školním věku i větší úspěchy ve čtení a matematice. (Roman, Pisoni & Kronenbergerb, 2014)



## 2. SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Nástupem do mateřské školky dochází k navazování nových kontaktů, jak s vrstevníky, tak s jinými dospělými lidmi. Dochází k uvolňování vázanosti na rodinu, přesto je rodina stále pro dítě nejdůležitějším prostředím, symbolem jistoty a bezpečí.

Socializace ovlivňuje též i emoční vývoj. Okolo 4. roku je dítě schopné předpovídat emoční reakci druhých lidí na určitou situaci. Začíná chápat, jak u jiných vznikají myšlenky a přání, uvědomuje si, co si druhý myslí, a díky tomu začíná rozumět chování druhých, rozvíjí se tzv. teorie mysli. K rozvinutí této dovednosti je velmi podstatná vrstevnická skupina, ve které se dítě učí brát ohled i na pohled druhých. (Langmajer & Krejčířová, 2006)

Kamarády si předškolák vybírá podle zjevných znaků, jako je zevnějšek, sociální atraktivita (hračka, mazlíček) a dále podle situačních faktorů. Projevuje se genderová segregace, děti preferují kontakt s dětmi stejného pohlaví. Komunikaci mezi vrstevníky, ale i dospělými ztěžuje egocentrismus. Dítě nezmiňuje veškeré podstatné detaily, neboť si myslí, že je znají i druzí. (Vágnerová, 2012)

### 2.1 Normy a morálka

Děti si v předškolním věku osvojují normy prostřednictvím sociálního učení, podle toho, jak rodiče odměňují nebo naopak trestají jejich chování. V prvních letech života morální vývoj závisí pouze a jen na způsobu výchovy rodičů. Zpočátku přijímají názory rodičů, ale i starších dětí a obecně používají za správné to, co řeknou dospělí. (Čáp & Mareš, 2007)

#### Dětské chápání norem

Malé děti aktivně namítají, protestují, opravují jedince, poruší-li někdo pravidlo, které je obvykle používané. Ve dvou studiích, které proběhly, zjišťovali, zda malé děti požadují sociální normy na všechny lidi stejně, nebo jen na interesované členy dané skupiny, kteří pravděpodobně vědí a respektují normy. Tříleté děti protestovaly při porušení morálních norem jak u jedinců skupiny, tak i u jedinců mimo skupinu. Konvenční normy ale vyžadovaly pouze u členů skupiny. (Schmidt, Rakoczy & Tomasello, 2012)

## **Pocity viny**

Děti si často upravují pravidla, tak aby jim více vyhovovala a nedocházelo tak k pocitům viny. Opět si zde můžeme všimnout egocentrického přístupu, který umožňuje dítěti zachovat si svou integritu. I přes znalost norem, dítě neumí z konkrétní situace generalizovat na jiné podobné situace. (Vágnerová, 2012).

Předškolák se řídí tím, co schvaluje rodič. Není-li nablízku žádný z dospělých, má problém s dodržováním norem. Tato regulace zvenčí se postupně mění na autoregulaci. Na samém konci předškolního věku by dítě mělo pociťovat pocit viny při porušení norem a uvědomit si, že se mělo zachovat jinak. (Říčan, 2004)

## **II. REALITA A FIKCE**

V západních zemích jsou dětem běžně prostřednictvím pohádek prezentovány představy, které jsou v rozporu s běžnými kauzálními zákonitostmi a omezeními. Mohou se dozvědět o princí, který se změní v žábu nebo o zvířátkách, která mluví či lektvarech, které dokážou omladit nebo udělat člověka neviditelným. Děti musí pochopit, že to, co čtou v knihách, nebo vidí v televizi, může nebo nemusí odrážet skutečnost. Události během her mohou být předstírané a každodenní rozhovory mohou obsahovat skutečné nebo nepravdivé informace. Otázkou je, zda je toto rozlišení fikce a reality významné, neboť celá staletí jsou děti obkloповány pohádkami obsahující nereálné postavy a události, které jejich fantasmii podporují. V dnešní době téma rozlišení reality od fikce patří mezi jedno z nejspornějších témat nejen vývojové psychologie. (Giles, 2012)

### 3. DĚTSKÁ FANTASIE

Představy, které utvářejí předškoláci, nejsou vždy zcela úplné a přesné. Méně zkušeností, a ještě plně nevyvinuté kognitivní schopnosti mohou způsobit, že některým věcem nerozumí. Pokud některým informacím nerozumí, eliminují je, nebo interpretují podle svého chápání. Realitu tedy předškoláci interpretují takovým způsobem, aby pro ně byla srozumitelná a především přijatelná. Mezery v chápání doplňují nepravými lžemi tzv. dětskými konfabulacemi, o jejichž skutečnosti je dítě přesvědčeno. Při vytváření konfabulací dochází ke kombinaci reálných vzpomínek s fantazijními představami. Předškolní dítě nedělá velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní reprodukcí, proto ve vyprávění předškoláka lze těžko oddělit skutečné paměťové představy od fantazijních představ. (Beníšková, 2010)

Ke zkeslení úsudku může docházet i v případech, kdy situace je pro dítě emočně nepřijatelná. Jeden z nejdůležitějších aspektů fantasmie týkající se dětské psychiky je tedy její harmonizující význam. Přizpůsobení reality a interpretace vůči dětským potřebám Piaget nazývá asimilací. „*Pro dítě je zřejmě nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenost pomocí fantasmie, která má relaxační, emocionálně příznivý účinek.*“ (Vágnerová, 2012, s. 106)

#### 3.1 Živé versus neživé

Animismus není znakem jen u myšlení (zmíněném v předešlé kapitole), ale projevuje se i ve fantasmii. Děti v tomto věku už umějí rozlišit živé objekty od neživých, ale přesto neživým přisuzují atributy živých (jako jsou např. emoce). Avšak v některých z prvních studií (Bullock, 1985; Carey, 1985; Laurendeau & Pinard, 1962; Piaget, 1929), které se tímto zabývaly, děti často uváděly, že neživé objekty, jako je kolo či mrak, jsou objekty živé. Jedním z vysvětlení může být, že děti přijímají pojetí o světě od dospělých, ale ještě nevlastní kompletní znalosti o světě, proto věří, že některé neživé subjekty mohou být živé. Další možností je, že děti a dospělí nepřipojují stejný význam k pojmu „živý“. V novější studii výzkumníci (Subrahmanyam, Gelman & Lafosse, 2002) požádali děti, aby rozřídily zvířata, artefakty, rostliny podle toho, zda mají vlastnosti živých (mluví, myslí, dýchá...), nebo nemají. Předškoláci v tomto uspěli, atributy živých subjektů přiřadili ke zvířatům. (Subrahmanyam, Gelman & Lafosse, 2002, in Jipson & Gelman, 2007)

Výzkum Jipson a Gelman (2007) a mnoho dalších potvrzuje schopnost předškoláků rozlišit neživé od živých subjektů po biologické stránce (jí, dýchá, roste). Na druhou stranu při uvažování o jiných vlastnostech, jako jsou psychologické aspekty (myslí, cítí emoce), často tyto domény míchají. Co se týče oblasti objevů vědy a lidských vynálezů (robotičtí mazlíčci) děti reagují pozitivně, a i v těchto případech je umějí zařadit pod subjekty neživé, což je důležité v neustále měnícím se světě.

### 3.2 Vnímání smrti

Tématem smrt se zabývají i malé děti. Smrt je součástí každodenního života, nejen v situacích, kdy jim umře někdo blízký nebo oblíbený mazlíček. Se smrtí se setkávají v televizi, při hraní her (nejen počítačových), mohou o ní slyšet v rozhovoru mezi dospělými.

Pro předškoláka je smrt záhadou, která u něj vyvolává pocity úzkosti a na druhou stranu zvědavost. Nevztahuje smrt na sebe, nepřipouští si, že by mohl zemřít. Může pociťovat stavy úzkosti, ale také pocity viny nebo studu. Smrt však není v předškolním období chápána jako něco neodvratitelného a definitivního, dítě ji vnímá jako „reverzibilní stav podobný spánku“. (Galvas, 2003, in Šulová, 2010)

Podle předškoláka mrtvý vnímá a cítí jako živý. Smrt je jen druh spánku, přechodný stav, ze kterého se člověk jednou probudí. „*Tříletá holčička vypráví: „Byl tu včera zloděj, víš? Zloděje zabiju a on uteče.“ Na dotaz, jak může utéci, když je zabítý, vysvětluje s naprostou samozřejmostí: „No zabijeme mu jen hlavu a ruce, nohy mu nezabijeme.“* (Langmajer & Krejčířová, 2006, s. 74)

## 4. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZPOZNÁNÍ REALITY OD FIKCE

Děti mohou být občas zmatené v rozeznávání reality od fikce. To ale neznamená, že jsou permanentně zmatené nebo že nedokáží rozlišit realitu od fikce. Existuje několik aspektů, které ztěžují orientaci v určování reality a fikce. Jimi jsou například negativně emočně zabarvené situace, individuální rozlišnosti nebo víra v boha. (Weisberg, 2013)

### 4.1 Vliv emocí

Výzkum naznačuje, že emoce ovlivňují schopnost dětí rozlišit realitu od fikce. V první studii byly předškolákům ukazovány reálné a fantasijní obrázky (zobrazující radostné, smutné a strašidelné události) a při tom jim byly pokládány otázky. „Co vidí na obrázku.“ „Co to v nich vyvolává za pocit, a jestli se to může stát v opravdovém životě.“ V této části bylo předpokládáno, že podle dětí se veselé a smutné obrázky mohou vyskytovat častěji než strašidelné (bez ohledu na realitu či fikci). Poté v 2. části jim byly ukázány další obrázky, ale bylo jim řečeno, že pokud zodpoví na vše správně, dostanou dárek. Zde bylo předpokládáno, že odpovědi budou mnohem přesnější, z fantasijních se nemůže nic stát a všechny skutečné události se mohou stát. Analýza dat potvrdila hypotézu, že 4leté a 5leté děti častěji budou volit jako reálné smutné a veselé události oproti strašidelným, což naznačuje, že úsudky předškoláků jsou založeny na diskrétních emocích. (Carrick & Ramirez, 2012)

Ve druhé studii se snaží navázat na první a vysvětlit ji (veselé a smutné události se oproti děsivým mohou objevit častěji podle předškoláků). Zde děti dostaly opět veselé, smutné a děsivé události, ale třídily je do kategorií: události, které se mohou stát za a) mně b) pouze někomu jinému c) nikdy. Příklady měly kontrastovat dětské znalosti oproti strategii zvládnání. Výběr za a) sobě – měl naznačovat, že děti vědí, že tato situace může nastat a akceptují ji. Za b) někomu jinému – by mělo reprezentovat vědomí, že se to stát může, ale ne jim. A za c) nikdy – by mělo korespondovat s nevědomím, že situace může nastat. Bylo předpokládáno, že šťastné události budou vybírat pro sebe, neboť je normou, že je neustále zažívají. Co se týče smutných událostí, děti si uvědomují, že mohou nastat, ale raději si vyberou možnost někomu jinému. Starší děti pravděpodobně vyberou tuto možnost i u strašidelných situací, pokud vědí, že mohou nastat, nechtějí, aby se to stalo

jim. Otázkou bylo, zda děti dělají úsudky na základě znalostí nebo to byl jen copingový způsob, jak se vyrovnat s emotivními informacemi. (Carrick & Ramirez, 2012)

Při výběru, u koho by se měly objevit smutné události, starší děti volily u druhých. Věděly, že se to stát může, ale nechtějí, aby se to stalo jim. V tomto případě použily copingovou strategii, vyrovnaly se s negativními emocemi tím, že se domnívaly, že smutné události se stanou někomu jinému. Pro děsivé obrázky volily volbu nikdy. Může to být způsobeno jejich neznalostmi, v tomto věku jsou často rodiči chráněny před děsivými situacemi, a proto je nemusejí znát. Jedna z dalších interpretací této volby, je že děti nechtějí, aby nastala a nechtějí si to přiznat. Uvědomují si, že strašidelné situace mohou nastat, ale místo připuštění si použijí strategii emoční regulace. (Carrick & Ramirez, 2012)

U subjektů silně emocionálně zbarvených, především negativně stoupá pravděpodobnost nesprávné kategorizace reality či fikce. K takovým situacím dochází hlavně, když se bojí, například mají strach, že je pod postelí příšera. Někteří autoři jsou ale skeptičtí vůči nesprávné kategorizaci reality a fikce u negativně zbarvených subjektů. A dodávají, že i dospělí po zhlédnutí hororu mohou mít tendenci zkontrolovat své okolí, než jdou spát. Není to důkaz zmatenosti, ale spíše emoční nákazy. (Gergely, 2002, in Weisberg, 2013)

## **4.2 Vliv náboženství**

Experiment, který proběhl na půdě university v Bostonu (2013), zkoumal rozdíl v rozlišení reality od fikce u dětí, které pocházejí z věřících rodin a u dětí, které jsou ateisté. 5leté a 6leté děti byly dotazovány na status (reálný/ fiktivní) hlavního hrdiny ve třech typech příbězích. V realistických příbězích, které obsahovaly pouze běžné události, všechny děti, bez ohledu na rodinné zázemí, školní docházku a víru v boha, tvrdily, že protagonista je skutečná osoba. V náboženských příbězích, které obsahovaly obvykle nemožné události, způsobené božským zásahem, děti z náboženských rodin posoudily protagonistu jako skutečnou osobu, zatímco děti bez vyznání jako fiktivní. Ve fantastických příbězích, které obsahovaly nemožné situace, vyvolané například magií, věřící děti ve vyšší míře případů určily protagonistu jako reálného, oproti ateistickým dětem. Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že vystavení náboženským myšlenkám má významný vliv na diferenciaci mezi skutečností a fikcí nejen v náboženských příbězích, ale i ve fantasijních příbězích. Předškoláci vedeni k náboženství mají tedy menší

schopnost rozlišovat realitu od fikce, oproti předškolákům, kteří jsou ateisté. Na druhou stranu nevěřící děti jsou mnohem dříve nuceni ztrácet smysl pro zázrak a představivost. Z tohoto výzkumu vyplývají i pozitiva náboženství. Přispívá k rozvoji fantazie, fantasijních her, které pomáhají v kognitivním vývoji dítěte. (Corriveau, Chenb & Harrisc, 2013)

### **4.3 Individuální rozdíly**

Jedním z individuálních rozdílů mezi dětmi může být ten, zda mají imaginárního kamaráda, či nikoli. Bouldina a Pratt (2001) provedli výzkum na 4letých-7letých dětech, ve kterém jim byl předčítán příběh o monstře a následně ho měly popsat. V následujících minutách byly děti vyzvány, aby si hrály ve stanu, v němž byla promítána silueta monstra. Při hraní byly děti pozorovány a poté s nimi vedli rozhovor. Děti s imaginárními kamarády tvrdily, že během hry viděly monstra a ve více případech si myslely, že je s nimi i při rozhovorech. Můžeme předpokládat, že děti s imaginárními kamarády více inklinují k tomu, že imaginární událost je pravdivá. Sami autoři výzkumu ovšem dodávají, že k vytvoření závěrů, je potřeba více prozkoumat tuto problematiku. Neboť každé dítě je jedinečné, a to platí i u schopnosti rozeznávat realitu od fikce. Některé děti jsou od přírody více naivní, více ochotné věřit v pravdivost představovaných událostí, zatímco jiné jsou více skeptické a potřebují více důkazů k uvěření. (Bouldina & Pratt, 2001, in Weisberg, 2013)

### **4.4 Metakognitivní omezení u dětí**

Výzkum na dětskou metapaměť ukázal, že děti mají poměrně nízkou schopnost předvídání svého výkonu a ve většině případů nadhodnocují své výkony. Dětská tendence nadhodnocovat své znalosti a výkony se netýká jen oblasti paměti, ale i porozumění textu či instrukcí. Metakognitivní omezení mohou ovlivnit posouzení stavu reality a fikce hned několika způsoby. Nadhodnocení oblasti může způsobit odmítnutí existence něčeho nového, a to v situacích, ve kterých se vyskytují nové informace. Děti mohou snadno přijít k závěru, že nová entita či událost je nereálná. V určitých situacích jsou děti schopné využít nových informací pro rozeznání reality od fikce (více v jedné z dalších kapitol). (Woolley & Ghossainy, 2013)

Děti musejí být schopné posoudit svou vlastní úroveň znalostí, aby nedocházelo ke skeptickým úvahám vůči statusu reality, dodávají Aguiar, Stoess a Taylor (2012).



Jakmile si uvědomí, že jejich znalosti nejsou neomezené, mohou využít i další strategie, jako je za a) posouzení, zda nová informace podporuje nebo porušuje znalosti v reálném světě, za b) vyhledávání dalších informací, které mohou zahrnovat svědectví nebo informace z knih, televizních pořadů, nebo za c) zvážení kontextu zmíněných informací. S věkem tedy roste schopnost porovnávat jeden zdroj znalostí (např. svědectví) s druhým zdrojem (např. osobní zkušenost) a tyto různé zdroje se stávají předmětem sebereflexe. (Aguiar, Stoess & Taylor, 2012, in Woolley, Ghossainy, 2013)

#### **4.5 Další vlivy**

Emoce hrají velmi důležitou roli v rozpoznávání reality, avšak děti se mohou dopustit chybného hodnocení reality i v případech, které se pro ně staly významnými. Toto tvrzení podporuje tzv. hypotéza dostupnosti. Když si děti něco představují, roste tím kognitivní dostupnost dané představy, to znamená, že představovaná myšlenka přijde na mysl mnohem snadněji. Mám-li něco neustále na mysli, je pravděpodobnější, že se to „může stát“, nehledě na fantasijní obsah. (Weisberg, 2013)

Ztížené rozeznání reality od fikce můžeme způsobit i předložením důkazů. Lee, Cameron, Doucette a Talwar (2002) testovali, zda děti budou věřit nepravděpodobnému výroku, že se zjevil duch vyobrazený v knížce a rozbil sklenice. Dětem dospělý prezentoval rozbité sklenice jako důkaz. Čtyřleté děti tomu věřily, ale starší děti už byly skeptičtější. Svůj podíl na tom měla i osoba, která jim tvrzení sdělovala. Děti mají tendenci věřit dospělým, důvěryhodným osobám i věci, které jsou na první pohled nemožné. Obzvláště některé věci jsou dětem vtiskovány již od dětství jako je existence Ježíška či Santy. (Cameron, Doucette & Talwar, 2002, in Weisberg, 2013)

Toto potvrdil i experiment Woolley, Boerger a Markmana (2004) s vymyšlenou čarodějnící Candy, která údajně nosí sladkosti na Halloween. V den Halloweenu dětem na polštáři zanechali sladkosti a panenku čarodějnice a děti byly přesvědčené, že jim to Candy přinesla. V posledním zmíněném experimentu s Candy ovšem došlo k inverzi výsledků. Výsledky ukázaly, že vyšší věk nemusí nutně znamenat lepší schopnost rozeznání reality od fikce, neboť starší děti měly větší tendenci uvěřit v Candy než děti mladší. Starší děti si dokázaly lépe propojit informace, které jim byly řečeny s Candy a hračkou na polštáři oproti mladším dětem, proto v existenci Candy uvěřilo více starších dětí. (Woolley, Boerger & Markmana, 2004, in Weisberg, 2013)

## **5. ROZLIŠENÍ MEZI REALITOU A FIKCÍ**

### **5.1 Kontext**

Malé děti jsou neustále vystavovány novým informacím prostřednictvím rozhovorů, médií a knih. Většina těchto informací je věcná, jako jsou názvy planet, ale některé z nich jsou fiktivní jako existence Velikonočního zajíčka. Jacqueline Woolley zjistila, že děti od 4 let se učí používat kontext, ve kterém jsou nové informace použity. Tyto informace využívají k rozlišení reality od fikce. V jejím výzkumu byly děti od 3 do 6 let požádány, aby určily, zda řada nových subjektů představuje fiktivní věci nebo skutečné věci. Dětem byly prezentovány věty, které obsahovaly nová slova. Tato slova obsahovala reálný význam (kočka, auto...) nebo fantasijský význam (duch, drak...). Věty byly vybrány z dětských pohádkových knížek. Nová slova pocházela z vědeckého, fantasijského či každodenního prostředí. Výsledky ukázaly, že pokud děti slyšely nová slova pocházející z vědeckého kontextu, mnohem pravděpodobněji usoudily, že tato slova představují skutečné věci, oproti slovům, která slyšela ve fantasijských příbězích. Je zřejmé, že malé děti nevěří všemu, co slyší. Využívají kontext, ve kterém se prezentuje nový subjekt, a to jim pomáhá vyvodit závěry o skutečné nebo fantastické povaze tohoto subjektu (slova). (Woolley & Reet, 2006)

Výsledky výše zmíněného výzkumu společně s dalšími ukazují, že děti umějí nové informace kriticky vyhodnotit a též identifikovat vodítka, které jim pomůžou určit realitu či fikci. Děti věří většině fantastickým informacím, které jim dospělí sdělí. Jsou-li k dispozici kontextuální vodítka, děti jsou schopny je využít k potvrzení či vyvrácení reality. Bez této schopnosti by děti dělaly mnoho chyb v určování reality u nových subjektů, se kterými se setkávají v televizi, knihách a v dalších zdrojích. Díky schopnosti používat kontext děti mohou kriticky přijímat informace a využívat je k učení a objevování světa. Výsledky ukázaly, že schopnost používat kontextuální vodítka k rozpoznání reality od fikce, se výrazně rozvíjí v období 3-5 let. Též se ukázalo, že při manipulaci kontextu známé subjekty (slova) značně ovlivňují úsudek o realitě nových subjektů. (Woolley & Reet, 2006)

### **5.2 Schopnost používat důkazy**

Každý den se děti dostávají do kontaktu s novými věcmi, se kterými se v životě nikdy předtím neselekaly. Informace o nových věcech získávají prostřednictvím interakcí.

Velkou část nově poznanych věcí ovšem nemohou zažít. V těchto případech se musí spolehnout na alternativní zdroje informací jako je televize, kniha nebo další osoby. Mnoho z těchto nových entit a událostí jsou skutečné a součástí každodenního života, ne však všechny. Otázky, zda děti umějí používat důkazy, které by napomohly k rozeznání reality od fikce, můžeme rozdělit na dvě části. 1) Jsou děti schopné zhodnotit důkazy pro identifikaci nové entity? 2) Umějí tyto informace použít k tomu, aby určily, zda se jedná o realitu či fikci? Sharon a Woolley (2004) vysvětlují, jak děti pravděpodobně vyhodnocují realitu a fikci. Popisují to na příkladu existence Santa Clause. Nejprve děti mohou přijít s hypotézou. Dítě může věřit v existenci, ale nemá žádný důkaz, nebo ani nemá potřebu důkazu, či ani neuvažovalo nad nutností hledat důkaz podpory své hypotézy. Poté dítě aktivně hledá důkazy o potvrzení či vyvrácení existence. Mezi tři nepřímé vizuální důkazy můžeme řadit za a) podpůrné důkazy – dárky pod stromečkem, za b) nepodstatné důkazy – dárek od babičky v jiný den c) absence důkazů – žádné dárky. Dalším zdrojem důkazů je tzv. svědectví (zmíněné v následující kapitole). Posledním krokem je kombinace vizuálních důkazů se svědeckými důkazy, kdy dítě určí závěr, zda Santa existuje či nikoli. (Sharon & Woolley, 2004, in Tullos & Woolley, 2010)

Poslední krok je samozřejmě podmíněn kroky předešlými. Proces odvozování je závislý na schopnosti dítěte posuzovat důkazy. Pokud nedokáže odhalit důkazy nebo je nesprávně pochopí, nemůže dojít ke správnému závěru. Než člověk dokáže vyvodit důkazy, musí je nejprve zjistit a správně vyhodnotit. Výzkum zjistil, že děti často dělají chybu v prvním kroku – v pozorování důkazů, které ovlivní pozdější interpretaci a generalizaci myšlenek. Předpokládají, že k nesprávnému chápání dochází kvůli předchozím přesvědčením (předsudkům), která poznamenala pozorování. (Tullos & Woolley, 2010)

Děti často obdrží i důkazy, které nepodporují existenci fantasijních figurek, věcí, např. když vidí, jak maminka dává pod stromeček dárky. U dětí mladších šesti let je nízká pravděpodobnost, že tyto informace začlení do systémů informací týkajících se víry, pravděpodobněji je budou ignorovat. S rostoucím věkem se vyvíjí i inhibiční kontrolní systém, který je zodpovědný za možné potlačení hypotézy, že fantastická postava je skutečná. Tato teorie je jedním z vysvětlení, proč právě mezi 6-8 rokem života většina dětí přestane věřit ve fantasijní postavu jako je Santa Claus. Schopnost odvozovat stav reality či fantazie nejen u nových entit, se začíná rozvíjet mezi 4-6 rokem a s rostoucím věkem se zlepšuje. (Tullos & Woolley, 2010)

### 5.3 Svědectví

Svědectví můžeme popsat jako typ kulturní podpory poskytovaný druhými lidmi. Harris, Pasquini, Duke, Asscher a Pons (2006) tvrdí, pokud by děti spoléhaly pouze na své vlastní zkušenosti a nebraly by v potaz svědectví druhých osob, jistě by pochybovaly o existenci neviditelných subjektů, jako jsou bakterie či kyslík. Děti ovšem vědeckým, neviditelným subjektům právě jako jsou bakterie, věří. Děti snadno věří v subjekty, které samy nedokážou vidět, ale o nichž bylo řečeno. (Harris, Pasquini, Duke, Asscher & Pons 2006, in Woolley & Ghossainy, 2013)

Harris et al. (2008) provedli výzkum s dětmi od 4-8 let, rozdělené do skupin od 4-6 a od 6-8 let. Každý nehledě na věk odpověděl, že věří v existenci vědeckých entit jako jsou např. bakterie. Může se zdát, že to není nic neobvyklé, dospělé v ně též věří. Je evidentní, že se děti o bakteriích dozvěděly a přijaly jejich existenci pouze na základě svědectví. Schéma svědectví (tzv. vzory) o nadpřirozených bytostech může být rozdílné, např. svědectví o Bohu či Zoubkové víle budou jiná oproti svědectví příšer a duchů. V případě svědectví Boha či Zoubkové víly dospělí děti k něčemu vyzývají, mluví o nich jako o bytostech, které mohou za určité kauzální účinnosti. Naproti tomu duchové a monstra mohou být zmíněny v pohádkách, ale dospělí se pravděpodobně nebudou na ně odvolávat jako vysvětlení každodenních jevů a výsledků. (Harris, Abarbanell, Pasquini & Duke, 2008)

Důvěra v existenci těchto entit závisí na důvěře osoby, od které je svědectví získáváno. Svědectví tedy napomáhá dětem věřit v existenci postav, které jsou pro danou kulturu typické. (Harris, Pasquini, Duke, Asscher, Pons, 2006)

Děti pravděpodobně vyvozují závěry o stavu reality nových entit na základě závěrů vyvozených z důkazů, na základě jejich vizuálního vnímání, na základě svědectví od ostatních a na základě kontextuálních vlastností. (Lillard & Woolley, 2015)

## 6. CITLIVOST ROZEZNÁVAT REALITU OD FIKCE V KNIHÁCH

Roku 2015 proběhl výzkum, který se zabýval tím, jak si předškoláci osvojují kauzální poznatky z příběhů obsažených v knížkách, a jak jsou citliví na podobu mezi fiktivním a reálným světem. Přenos informací je usnadněn podobností mezi kontextem, ve kterém jsou informace získávány a kontextem, v němž jsou uplatňovány. Děti musejí umět rozčlenit informace reálného světa od nepravdivých informací a usoudit možnost potenciálního výskytu ve skutečném světě. Jak předškoláci dojdou ke správnému závěru, že housenka se promění v motýla, ale žába se v princeznu nepromění, když čte jinou pohádku? (Walker, Gopnik & Ganea, 2015)

Dřívější výzkumy naznačují, že děti věnují pozornost podstatě daného kontextu z příběhu a podobnosti kontextu skutečného světa. Při získávání nových poznatků tyto dva kontexty porovnávají. Čím je větší podobnost mezi obrázkem z knížky a skutečným světem, tím je pro děti snazší porovnávání informací. Fiktivní příběhy poskytují dětem příležitost setkat se a naučit se informace, se kterými by se v běžném světě nesetkaly, jako jsou nepozorovatelné jevy. (Walker et al., 2015)

Ukázalo se, že od 3 let děti začínají rozlišovat mezi realistickými a fantasijními příběhy. Tato schopnost (citlivost) se postupem vývoje zlepšuje, výrazně mezi 4 až 5 rokem života. Pravděpodobně kvůli získávání více a více informací o reprezentacích skutečného a fiktivního světa. Výsledky též ukazují, že děti starší 3 let jsou schopné zhodnotit informace obsažené ve fiktivních příbězích, když generalizují informace získané z knížek do reálného světa. Vytvoření analogie mezi reálným a fiktivním světem může být ovlivněno fantastickými reprezentacemi. Děti, které měly více znalostí o fiktivním světě, dokázaly ve více případech rozlišit strukturu mezi realistickými a fantasijními příběhy. Některé výzkumy dokonce naznačují, že čtení fantasy příběhů může zlepšit výkon v určitých kognitivních úlohách, např. v deduktivním a sylogistickém usuzování, teorii mysli a jazykových schopnostech. (Walker et al., 2015)

## **7. ROZLIŠENÍ REALITY OD FIKCE V TELEVIZI**

### **7.1 Uvědomování si reality v televizi**

Již od útlého věku se dnešní děti dostávají do kontaktu s televizí, kde jsou vysílány jak reálné scény, tak fantasijní. Ne všechny programy vysílané v televizi jsou si podobné. Některé zobrazují reálný obsah, jiné fiktivní, ale liší se i o v oblasti žánrů. Dokonce i pro dospělé může být obtížné rozeznat realitu od fikce, např. v reality show ukazující reálné, avšak často nahrané scény. Výzkumy zabývající se touto problematikou si kladou 2 aspekty. První je faktický aspekt: „Zda jsou lidé a události mimo televizi reálné. A jestli se události staly ve skutečnosti nebo byly vymyšlené.“ Druhý aspekt se zabývá sociálním realismem: „Zda jsou lidé v televizi a události podobné těm ve skutečném světě.“ (Wright, Huston, Reitz & Piemyat, 1994)

Od 4 let děti začínají rozlišovat mezi reálnými objekty a televizními znázorněními. Nejprve začínají považovat lidské herce jako reálné a postavy z kreslených filmů jako nereálné. (Dorr ,1983, in Wright et al., 1994)

Podle Morison et al. (1981) dokáže dítě posoudit realitu z hlediska faktického aspektu na úrovni jako dospělý až v 10 letech. Výsledky výzkumů ukázaly schopnost dětí uvědomit si, že děj v kreslených filmech se často nemůže objevit v reálném životě. Děti rozpoznaly, že zprávy a dokumenty zobrazují události z reálného života. Ačkoliv data prokázala schopnost rozlišit reálné od fiktivních stimulů v televizi, potvrdila též hypotézu, že malé děti mají nevědomé přesvědčení o tom, co je vysíláno v televizi, je velmi často nereálné. Dětská odpověď na fiktivní scénu byla velmi častá, že je to nereálné, ale v televizi se to odehrát může, nebo tohle se děje pouze v televizi. (Morison et al., 1981, in Wright et al., 1994)

### **7.2 Herectví v televizi**

Téma, kterým se též zabývají psychologové a patří mezi málo prozkoumaná, je dětské chápání herectví, zejména rozdíly mezi herci a postavami, které hrají. Výzkum z roku 2014 provedený na 3letých až 5letých dětech ukázal, že 4leté děti začínají chápat rozdělení našeho světa od televizního. Děj, který je v televizi, nelze ztotožňovat se světem, ve kterém žijí a nelze ho nijak měnit. Stále si ale ve 4 letech neuvědomují, že to, co se stane postavě ve filmu, se nestane herci doopravdy. Až po dosažení pátého roku

začínají být schopni rozpoznat předstírané (hrané) akce od skutečných akcí v televizi. (Goldstein & Bloom, 2014)

Mezi 5 a 7 rokem života začínají děti chápat, že fiktivní postavy ve filmech mají odlišné role ve skutečném životě a že fiktivní části jsou napsány a pouze hrány. (Wright et al., 1994)

### **III. VÝZKUM REALITY A FIKCE**



## 8. ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Sledování televize je u dětí oblíbenou a poměrně častou činností. Podle výzkumu realizovaného M. Bocanem a T. Machalíkem (2010-2011) se 3/4 dětí do věku 10 let denně dívá na televizi. Předškolní děti se rádi dívají na pohádky, jak hrané, tak kreslené. U předškoláků se objevuje značná preference postav založená na pohlaví. Toto tvrzení potvrzují výsledky výzkumu provedeným Institutem komunikačních studií a žurnalistiky (2016), kde dívky nejčastěji jmenovaly jako oblíbené postavy Mášu a medvěda, Elsu a Minnie, zatímco chlapci jmenovali Bleska McQueena, Batmana, postavy z Hvězdných válek, Supermana a další superhrdiny. Určité postavy byly zmiňovány jak dívkami, tak chlapci a jsou považovány za genderově neutrální – Spongebob, Krteček a ovečka Shaun.

Mnoho experimentů, jedním z nich je například experiment Sharon a Woolleyho (2004), ukázalo, že děti dělají chyby v rozeznávání reality od fikce. Například jsou zmatení, zda draci jsou skuteční a zda někdo, kdo je oblečený jako duch, je opravdu duch, nebo není. (Sharon & Woolley, 2004, in Woolley & Ghossainy, 2013)

Některé nedávné výzkumy však ukazují, že určité základní schopnosti se rozvíjejí již ve věku 3 let a postupem času se schopnosti zdokonalují a objevují nové a nové. I přesto, ale dělají závažné chyby v oblasti rozeznávání reality od fikce. Mnoho rodičů, nejenom z USA, potvrzuje vysokou míru přesvědčení svých dětí o existenci Santa Clause, Ježíška, Zoubkové víly a jiných smyšlených nereálných postav. Výzkum Woolleyo, Boergera a Markmana (2004) rovněž ukazuje, že děti jsou schopny uvěřit zcela novým fantasijním postavám v kombinaci s důkazy a svědectvím. (Woolley, Boerger & Markman, 2004, in Woolley & Ghossainy, 2013)

Inspirovala jsem se výzkumem Li, Boguszewski a Lillard (2015), který se zabýval pochopením fantastických a reálných událostí. Děti a dospělí posuzovali status reality u fiktivních a reálných událostí. Li, Boguszewski a Lillard převzali videa z čínského dětského televizního programu. Kvůli odlišné kultuře jsem vybrala 10 obsahově podobných ukázek z pohádek a filmů, které běžely o Vánocích a poté byl výběr prodiskutován s paní učitelkou mateřské školky. Tento výzkum byl realizován na půdě mateřské školy v menším městě.

## **9. METODOLOGIE VÝZKUMU**

V následující kapitole se dozvíme základní informace související s metodologií níže popisovaného výzkumu. Představíme si výzkumný cíl výzkumu, jeho výzkumnou otázku, hypotézy a metodu výběru vzorku, z něhož byla data získána. Zmíníme si zde i základní informace o participantech.

### **9.1 Cíle výzkumného šetření**

Cílem tohoto výzkumného šetření byla snaha otestovat teorii, tzn. orientačně zjistit vztah mezi věkem a schopností rozeznat realitu od fikce vysílanou v mediálním světě, konkrétně v dětských pohádkách.

### **9.2 Výzkumná otázka a hypotézy**

Na základě výzkumného cíle jsem stanovila následující výzkumnou otázku a hypotézy.

VO: Jaký je vztah mezi schopností rozeznávat realitu od fikce a věkem?

H1. Existuje vztah mezi věkem a schopností rozeznat realitu od fikce ve video ukázkách.

H2. Existuje statistický rozdíl mezi schopností rozeznat realitu od fikce ve video ukázkách u 4letých a 6letých dětí.

H3. Existuje statistický rozdíl mezi věkem a typem odůvodnění, proč se se zmíněnou fiktivní událostí v reálném světě nemůžeme setkat.

H4. Existuje statistický rozdíl mezi věkem a citlivostí d'.

### **9.3 Metoda sběru dat**

Ke zjištění schopnosti rozeznat realitu od fikce jsem zvolila kvantitativní výzkumný design, který jsem realizovala pomocí diferenčního výzkumu a korelačního výzkumu. Tento typ výzkumu jsem zvolila, neboť byl použit i v inspirovaném výzkumu a dále kvůli následujícím důvodům. Kvantitativní výzkum je zaměřen na ověřování platnosti teorií, které jsou měřené. Cílem kvantitativního výzkumu je ověřit či zjistit vztahy mezi proměnnými. (Punch, 2008)

Inspirovala jsem se výzkumem, který provedli Hui Li, Katherine Boguszewski a Angeline S. Lillard v roce 2015. Výzkumu se zúčastnilo 72 participantů, 18 v každé

skupině včetně dospělých. V jejich výzkumu participantovi ukázali 20 krátkých videí z PC, z čínského dětského televizního programu, z nichž 10 bylo reálných a 10 fantasijních. Scény byly neutrálně zabarveny, neboť studie ukazují, že emocionálně zabarvené události ovlivňují úsudek.

Videoklipy jak v inspirovaném výzkumu, tak v mém, byly vysílány každému účastníkovi zvlášť. Po každém videoklipu, byli děti a dospělí prvně dotazováni na obsah videa. Při nesprávném popisu bylo video spuštěno znovu a znovu na jeho obsah bylo dotazováno. V případě druhého špatného popisu, byla participantovi řečena správná odpověď. Druhá otázka byla, zda se s viděným už někdy setkal. Třetí, zda se s tím v životě může setkat. A poslední, proč si myslí, že to není nebo je reálné.

## 9.4 Výběr participantů

Výzkumu se zúčastnilo 48 participantů. Celkem byla nasbírána data od 40 předškoláků, z nichž jich 11 muselo být vyřazeno. Jeden 3letý participant byl vyřazen z důvodu nesrozumitelné artikulace, jeho odpovědi byly nejasné. Zbylí vyřazení pocházeli z kategorie 6letých a byli vyřazeni náhodně z důvodu nadměrného počtu v této kategorii a celkovému nerovnoměrnému počtu ve srovnání se zbylými věkovými kategoriemi. Tímto jsem chtěla předejít devalvací výsledků, ke které by mohlo dojít při porovnání jednotlivých věkových skupin.

Celkem byla požitá data od 29 dětí předškolního věku a 8 dospělých, podrobněji Tabulka 1.

Počet participantů	Věk	Průměr (v měsících)	Průměr (v rocích)	SD	Rozsah (v měsících)	Počet dívek
9	4	51,56	4,3	0,26	48-54	5
10	5	60,30	5,03	0,22	57-64	4
10	6	73,00	6,09	0,26	69-80	3
8	Dospělí	409,5	34,13	14,35	252-732	3

**Tabulka 1- Informace o participantech**

Participantů byli vybráni na základě prostého záměrného výběru, v mateřské školce, kde jsem měla praxi a s dětmi jsem měla navázaný vztah, který ulehčil spolupráci. Kritériem pro výběr předškoláků byl věk od 4-6 let a podepsaný informovaný souhlas od jejich rodičů (Příloha č. 1).

Dospělí byli vybráni taktéž pomocí záměrného výběru, pomocí sociálních sítí. Jediným kritériem byl věk nad 20 let a dalším kritériem bylo maximálně dosažené středoškolské vzdělání, preferováno bylo vyučení. Participantů s vysokoškolským titulem nebyli akceptováni, neboť vysokoškolský titul není považován za průměrně dosažené vzdělání.

## **9.5 Etické ošetření**

Dospělé participantů jsem před začátkem každého rozhovoru seznámila s tématem mé bakalářské práce a sdělila jim, jak bude rozhovor probíhat. S nezletilými participantů jsem vedla rozhovor pouze v případě podepsaného informovaného souhlasu od jejich zákonných zástupců, viz Příloha č.1. Všechny účastníky (u nezletilých jejich zákonné zástupce) jsem ubezpečila o naprosté anonymitě výzkumu a zeptala se, zda jim nebude vadit, že rozhovor budu nahrávat na mobilní telefon.

## 10. VÝZKUMNÝ DESIGN

V následujících podkapitolách se budu věnovat popisu výzkumu a zmíním se o vytvoření designu. Kapitoly se zabývají popisem výzkumu, jak vznikal a probíhal. Na závěr si zmíníme metody a postupy, kterými byla data upravena tak, aby se dala statisticky analyzovat.

### 10.1 Vytvoření výzkumného šetření

Již v předešlých odstavcích zmiňuji, že jsem se inspirovala výzkumem, který proběhl v Číně. Kvůli odlišné kultuře, jsem nepoužila stejné nahrávky, ale snažila jsem se vybrat ukázky, které jsou všem dětem po kulturní stránce známy. Tím jsem se snažila vyvarovat chybnému úsudku zapříčiněnému odlišnou kulturou. Téma videí jsem se pokusila zachovat. Ve výzkumu bylo vybráno 10 krátkých ukázek z oblíbených dětských pohádek, filmů a pohádek, které běžely o Vánocích (výzkum byl realizován krátce po Vánocích). Pět ukázek obsahovalo fiktivní obsah, který se v reálném světě nemůže stát a pět ukázek bylo založeno na reálném obsahu, se kterým se denně můžeme setkat, viz Příloha č. 2. Pohádky mi byly doporučeny paními učitelkami, neboť se s tímto tématem denně setkávají a dokázaly mi poradit, jaké jsou obecně dětem známé.

### 10.2 Průběh výzkumného šetření

Vybraná videa jsem pouštěla individuálně dětem ze svého počítače. Video byla pouštěna ve vedlejší místnosti, aby nebylo dítě rušeno, mohlo se plně soustředit a zároveň se nestydělo, že se někdo bude smát jeho odpovědi. Každý klip byl krátké délky, maximálně do 30 sekund, aby bylo dítě schopné udržet pozornost a minimálně 8 sekund krátký, aby dítě bylo schopné danou problematiku postřehnout. Klipy byly pouštěny v předem určeném pořadí. Každý klip obsahoval ústřední událost, z 10 událostí jich 5 bylo reálných a 5 fiktivních. Příloha č. 2. poskytuje popisy obsahů klipů v pořadí, ve kterém byly pouštěny. Po každém klipu byly dítěti položeny 3-4 otázky. Po zodpovězení otázek byl dítěti puštěn následující klip.

Bylo podstatné, jestli participant videoklipu vůbec porozuměl, a jestli ho vnímal tak, jak bylo zamýšleno. První otázka zněla, aby popsal, co v daném videoklipu viděl. Výrazy vztahující se k osobám (on, pán, muž, člověk atd.) byly považovány za

zaměnitelné, klíčový byl obsah. Pokud odpověď neodpovídala zamýšleným představám, videoklip byl puštěn znovu a znovu byl participant požádán o výpověď, co viděl. U výpovědí, které popisují jen část zamýšleného obsahu nebo popisy, které popisují nepodstatný aspekt (př. „Ta holčička má krásné šaty“), došlo rovněž k opětovnému přehrání videoklipu. Pokud participant ani na podruhé neposkytl zamýšlenou odpověď, byla mu zamýšlená odpověď sdělena.

Dále byli participant dotazováni, za a) jestli popisovanou událost někdy viděli v životě, či ji dokonce zažili (př. „Viděl jsi/jste někdy někoho venčit psa?“), za b) jestli se domnívají, že se popisovaná událost může odehrát v reálném životě (př. „Myslíš/myslíte si, že někdo může venčit psa?“). Pokud odpověď zněla nelze, požadovala jsem odůvodnění, jak v případě fiktivního videoklipu, tak v případě reálného (př. „Proč si myslíš/myslíte, že nemůžeme venčit psa?“).

Zvolená videa jsem nejprve pouštěla dospělým participantům, neboť pokud by se ukázalo, že ani oni např. nechápou zamýšlený popis děje, bylo by zbytečné je předškolákům pouštět a bylo by zapotřebí vybrat jiná videa. U dospělých jsem postupovala stejně, jako jsem v předchozím odstavci zmínila. Oproti dětem jsem ale jazyk nepřizpůsobovala slovní zásobě. (př. Pouze jsem se zeptala, zda se daná situace může v reálném životě odehrát. U dětí jsem slovo „reálném“ nepoužívala.).

Výpovědi všech participantů rozhovoru jsem si nahrávala na mobilní telefon. Následně jsem získané odpovědi detailně přepsala do Wordu.

### **10.3 Zpracování dat**

Přepsaná data ve Wordu byly podle kategorií (popis události, zkušenost, můžeme se setkat a proč to nelze) roztrženy do Excelu. Nejprve jsem ponechala slovní podobu a následně jsem jednotlivým významům přiřadila čísla 1; 0,5 a 0. Hodnoty každého jedince byly v každé kategorii sečteny, zvláště u 4letých, 5letých, 6letých a dospělých.

Tabulka s čísly sloužila jako základní materiál, se kterým jsem pracovala ve statistickém programu Statistica. V programu Statistica byly provedeny veškeré analýzy dat.

#### ***10.3.1 Kódování úsudků (odůvodnění)***

Ve výzkumu, kterým se inspiroji byla rovněž věnována pozornost tzv. kódování úsudků (odůvodnění). Kódování úsudků vychází z otázky: „Proč to nelze?“, která byla

pokládána, pokud participant odpověděl, že fiktivní ukázka se v reálném životě nemůže odehrát. Výzkumníci kodovali podle schématu kódování používaného Shtulmanem a Careyem (2007). (Shtulman & Carey, 2007, in Li, Boguszewskic, & Lillard, 2015)

Toto kódování jsem rovněž použila. Odpovědi participantů byly rozříděny do jednoho ze tří typů, a to buď jako faktické odůvodnění, hypotetické anebo redundantní odůvodnění. Jako faktické odůvodnění bylo označeno odůvodnění, které obsahovalo skutečnosti o světě (většinou fyzikální), které by vyloučily reálnost situace v životě (např. Ve videu, kde pán přeskakuje přes letící rakety: „Se nemůže stát, protože je to fyzicky nemožné, zabili bychom se.“). Hypotetické odůvodnění odkazovalo na hypotetické události, které by mohly nastat, pokud by nastala ojedinělá situace namísto klasické a očekávané (např. Ve videu, kde dívka čaruje sněh: „Nemůže se to stát, ale kdybychom měli hůlku, tak ano.“). Poslední typ, redundantní odůvodnění, neobsahovalo žádné informace navíc, proč to nelze, participant jen zopakoval, že to nelze anebo vůbec neodpověděl (např. Ve videu, kde pán přeskakuje přes rakety: „Prostě to nejde.“).

### **10.3.2 Výpočet SDT teorie**

Signálně detekční teorie, zkráceně SDT teorie, je založena na detekci podnětu při rozhodovacím procesu. Rozhodovací proces je stanoven na základě citlivosti člověka a kognitivních faktorech vůči podnětu libovolného smyslu (intenzivní podněty jsme mnohem snadněji schopni detekovat). Neurony jsou neustále aktivní a posílají informace do mozku (nervový zvuk), i když nejsou přítomné žádné stimuly, musíme rozhodnout, zda je to opravdový signál nebo ne. V experimentech participant říká, zda podnět byl přítomen nebo nebyl. Citlivost jedince se vypočítává pomocí matematického indexu  $d'$ , který se vypočítá pomocí tzv. hitů a false alarmů, viz. Tabulka 2. Čím větší hodnota  $d'$ , tím je větší citlivost jedince na zkoumaný podnět, v tomto případě větší citlivost rozeznat realitu od fikce. (Spencer & Barretta, 2014).

Index  $d'$  se vypočítá:  $d' = z(H) - z(F)$ ; kde  $z(H) = \text{Hit} / \text{celkem } H+M$ ;  $z(F) = F / \text{celkem } F+C$ , viz Tabulka 3 a 4. (Keating, 2004)

	<b>Odlišná odpověď'(ano)</b>	<b>Stejná odpověď'(ne)</b>	<b>Součet</b>
<b>Podnět: ANO (odlišný)</b>	<b>HIT</b>	<b>MISS</b>	<b>Celkem H+M</b>
<b>Podnět: NE (stejný)</b>	<b>FALSE ALARM</b>	<b>CORRECT</b>	<b>Celkem F+C</b>

Tabulka 2- SDT teorie obecně

	<b>Odlišná odpověď'(ano)</b>	<b>Stejná odpověď'(ne)</b>	<b>Součet</b>
<b>Podnět: ANO (odlišný)</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>Podnět: NE (stejný)</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

Tabulka 3- Výpočet  $d'$  konkrétně u jednoho dítěte

<b>Krok</b>	<b>Postup</b>
<b>1.</b>	$z(H) = 5/5 = 1$
<b>2.</b>	$z(F) = 3/5 = 0,6$
<b>3.</b>	$d' = z(H) - z(F)$
<b>4.</b>	$d' = 1 - 0,6$
<b>5.</b>	<b><math>d' = 0,4</math></b>

Tabulka 4- Výpočet  $d'$  konkrétně u jednoho dítěte



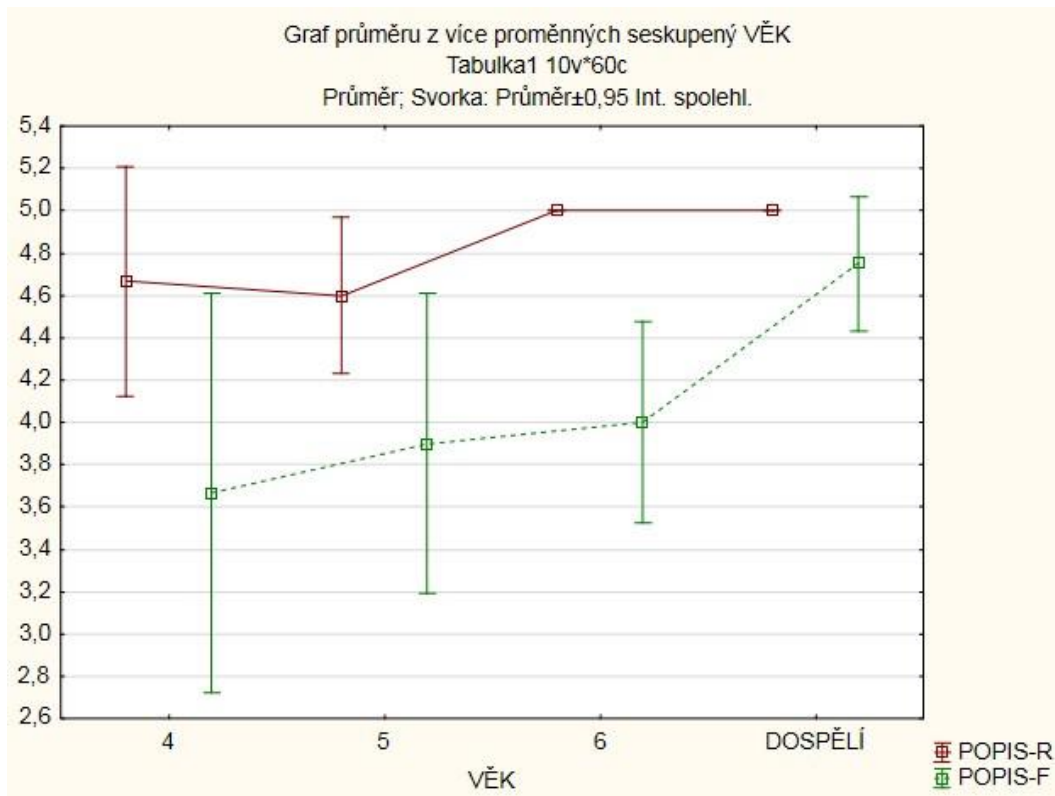
## 11. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Pro finální analýzu dat jsem využívala Jednofaktorovou ANOVU, kde jsem používala Analýzu rozptylu a v případech, kdy byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými kategoriemi, jsem využila Post hoc testy, konkrétně Tukeyův test a LSD test. Pro zjištění vztahu mezi kategoriemi jsem použila Korelační matici. Hladina významnosti p-value u všech testů byla stanovena na 0,05; ( $p = 0,05$ ). V programu Statistica jsem použila 2D grafy, konkrétně krabicový graf a graf průměru z více proměnných.

### 11.1 Popis události

Popis události byl stěžejní pro položení dalších otázek (zkušenost s ukázkou a určení statusu reality dané ukázkou). Analýza rozptylu neukázala statisticky významný rozdíl v popisování reálných a fantasijních videí mezi věkovými skupinami. P-value u reálných videí vyšla 0,108 a u fantasijních 0,092.

Analýza rozptylu rovněž neukázala rozdíl mezi jednotlivými videi, myšleno rozdíl v chybovosti mezi jednotlivými videi, p-value u reálných videí 0,51; průměr= 9,2; SD=1,014, u fiktivních videí p-value 0,18; průměr= 7,4; SD=1,91. Na první pokus všichni dospělí a 6leté děti správně popsali reálné i fiktivní ukázky. Podíváme-li se na Graf 1, můžeme si všimnout, že průměrně 4leté děti, předškoláci obecně popsali méně fiktivních událostí na první pokus v porovnání s dospělými. Shrnu-li výsledky, předškoláci celkem obstáli v popisu události, které viděli.



Graf 1- Úspěšnost popisu události na první pokus

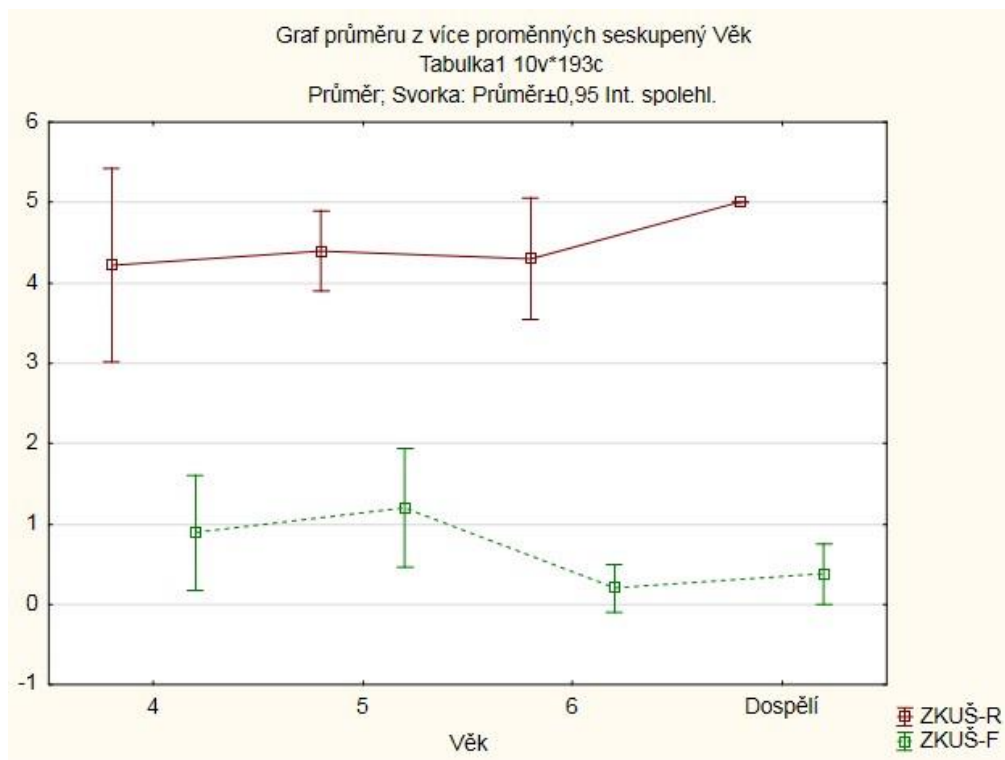
## 11.2 Zkušenost se zhlédnutou událostí

Podle Grafu 2 předškoláci tvrdili, že viděli průměrně 4,31 z 5 reálných videí (SD = 1,07) a 0,76 z 5 fiktivních videí (SD = 0,9). Dospělí se statisticky od dětí nelišili, průměrně odpověděli, že viděli 5 reálných videí z 5 (SD = 0) a 0,37 fiktivních videí z 5 (SD= 0,41). Jak by se dalo očekávat, účastníci tvrdili, že viděli více reálných videí než fiktivních videí. Nejvíce bodů ve zkušenosti s fiktivními videi u předškoláků získalo video č.1. Na tomto animovaném videu je zobrazena dívka, která kouzlí sněh. 10 (3 čtyřleté, 6 5letých a 1 šestileté) z 29 předškoláků tvrdilo, že něco podobného v životě již vidělo. Dokonce i 2 z 8 dospělých tvrdili, že se s něčím podobným již setkali, v závěru dodali, že se s tím setkali v cirkusu nebo v televizi: „Kouzelník kouzлил jen jako.“, „Jednalo se pouze o iluzi a šikovnost kouzelníka.“ Oproti tomu většina předškoláků, která se s kouzlením setkala, kouzlům věřila a řekla, že by to také chtěla umět, a z výpovědi bylo zřejmé, že viděným kouzlům věřila („My kouzlit neumíme, ale kouzelníci jo, jsou fakt dobrý.“ „Kouzelníci můžou, i maminka a bez hůlky“).

Jednofaktorová ANOVA ukázala statistický rozdíl mezi věkovými skupinami a zkušeností s fiktivními událostmi (p-value 0,027). Zkušenost s reálnými videi se statisticky mezi věkovými skupinami nelišila (p-value 0,40).

U fiktivních videí Post hoc testy ukázaly, rozdíl mezi 5letými a 6letými dětmi, tzn. 5leté děti měly statisticky větší zkušenost s fiktivními obsahy z vysílaných videí oproti 6letým dětem. U reálných videí nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi věkovými skupinami a zkušeností se zhlédnutým obsahem.

Korelace neprokázala vztah mezi věkem a zkušeností, jak s reálnými obsahy (p-value 0,89), tak s fiktivními obsahy (p-value 0,09).



Graf 2- Zkušenost se zhlédnutou událostí

## 11.3 Posuzování statusu reality<sup>1</sup>

### H2. Existuje statistický rozdíl mezi schopnostmi rozeznat realitu od fikce ve video ukázkách u 4letých a 6letých dětí.

#### 11.3.1 Reálné ukázky

Na první pohled podle Grafu 3 není patrný rozdíl mezi 4letými, 5letými, 6letými dětmi a dospělými v rozpoznání reality. Všichni dospělí a 6leté děti dokázali status reality posoudit u všech videí správně, tzn. že obsah videa popsali v běžném životě jako reálný (např. „Můžeme si číst knížky, mně je čte maminka.“). 5leté děti a 4leté dosáhly průměrně o pár desetin horších výsledků než 6leté a dospělí. 4leté děti určily 4,77 videí správně (SD = 0,41) z 5 a 5leté 4,9 videí správně (SD = 0,3).

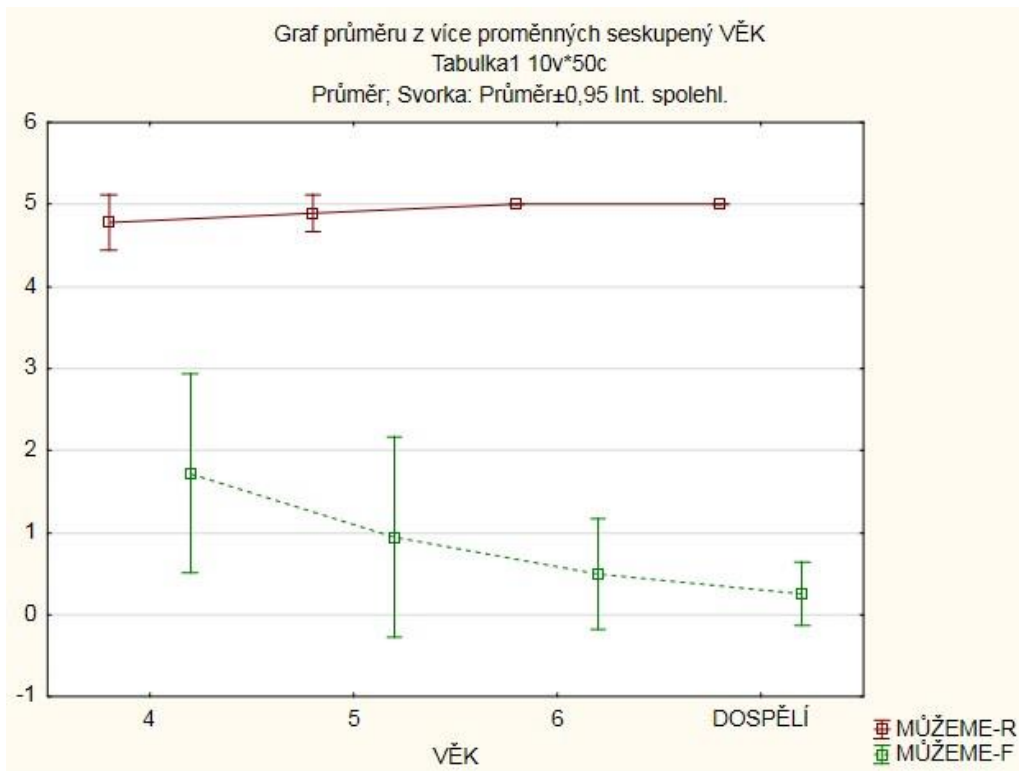
To potvrdila i Analýza rozptylu jednofaktorové ANOVY, neukázala statisticky významné rozdíly mezi věkovými skupinami a správným posouzením statusu reality u reálných ukázek (p-value 0,27).

#### 11.3.2 Fiktivní ukázky

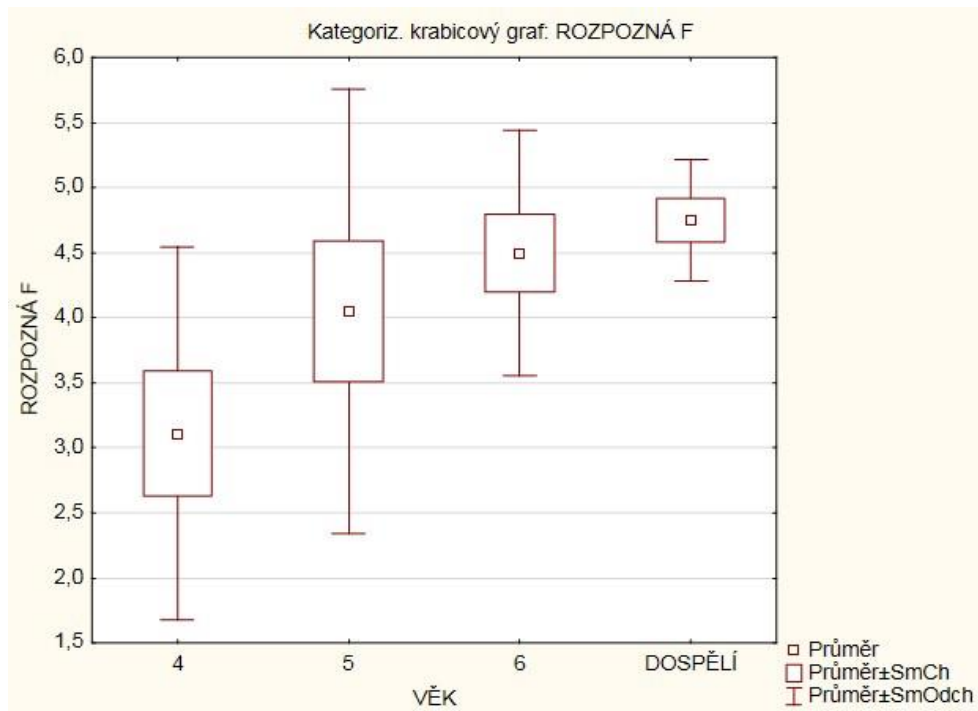
U fiktivních ukázek Analýza rozptylu prokázala rozdíl mezi věkovými skupinami a správným posouzením statusu reality (p-value 0,049). Post hoc testy, konkrétně LSD test ukázal statisticky významný rozdíl mezi 4letými dětmi a 6letými dětmi a mezi 4letými dětmi a dospělými. Rovněž graficky znázorněné výsledky v Grafu 4 ukazují rozdíly mezi věkovými skupinami a schopností určit správně status reality u fiktivních videí. Odpověď participantů tedy měla znít, že se s obsahem daného videa nemůžeme v reálném životě setkat (např. „Nemůžeme projít zavřenými dveřmi, udělali bychom si bouli.“). Schopnost posoudit fiktivní ukázky jako nereálné se s věkem zlepšuje. 4leté děti průměrně odpověděly, že se v životě mohou setkat s 1,72 fiktivními obsahy videí (SD = 1,5) z 5, 5leté děti řekly, že se mohou setkat s 0,95 obsahy (SD = 1,62), 6leté děti s 0,5 obsahy (SD = 0,86) a dospělí odpověděli, že se mohou setkat s 0,25 (SD = 0,43) fiktivními obsahy videí. Konkrétní výsledky znázorněny v Grafu 4.

---

<sup>1</sup> Realitu považují za děj, stav, událost, se kterým se v každodenním životě můžeme setkat, jak dospělý, tak předškolák se s realitou může setkat. Oproti tomu fikce je děj, událost nebo stav, který se v lidském životě nemůže odehrát. Obsahuje magii, nadpřirozené schopnosti. Nesplňuje kauzální zákonitosti nebo tento stav může být způsobený různými druhy klamů.



Graf 3- Možnost setkat se s reálným (červená linie) a fiktivním obsahem (zelená linie) v běžném životě



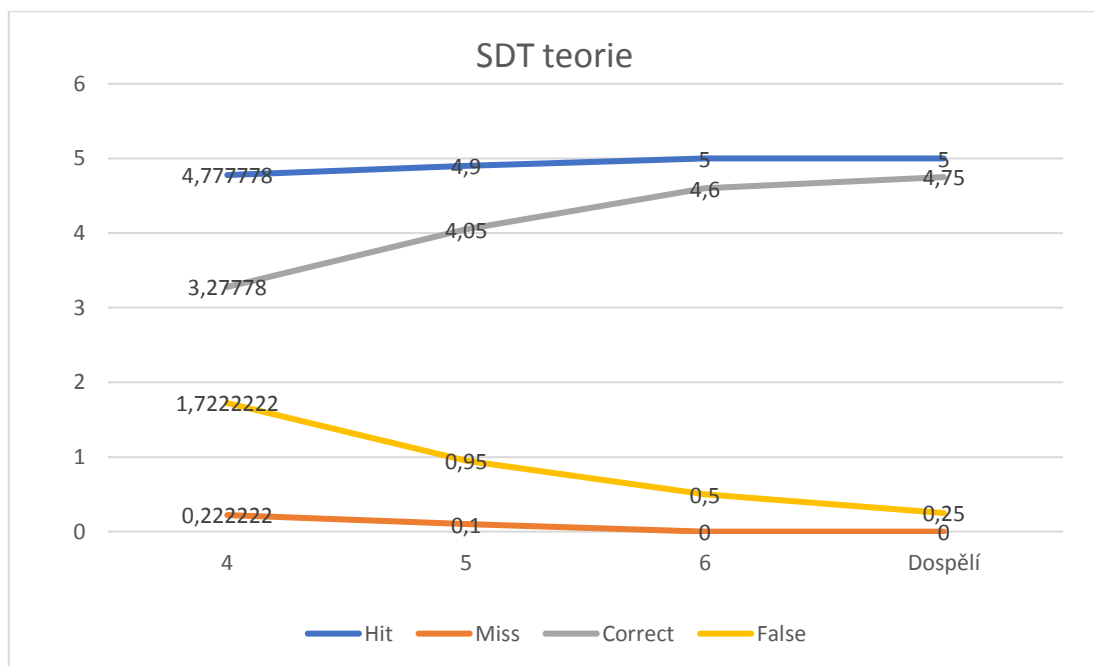
Graf 4- Správné určení statusu reality u fiktivních videí

## 11.4 SDT teorie

### H4. Existuje statistický rozdíl mezi věkem a citlivostí d'.

„Signal detection teorie“ (SDT teorie) rozřadila odpovědi participantů do 4 kategorií: hit= skutečná událost se může stát, miss= skutečná událost označena jako nemožná, false= fiktivní událost se může stát, correct= fiktivní událost označená jako nemožná. Graf 5 zobrazuje, jak si vedli předškoláci a dospělí v jednotlivých kategoriích. Malé děti, konkrétně především 4leté děti (v 0,222 případech z 5) a v jednom případě i 5leté dítě nesprávně odhadly status reality u reálných videí, tvrdily, že obsah reálného videa se nemůže odehrát. Citlivost d' u 4letých vyšla 0,57; u 5letých citlivost d' vyšla 0,79; u 6letých 0,88 a u dospělých 0,95, viz Graf 6. Můžeme si všimnout vzestupně zvyšující se citlivosti schopnosti rozeznat realitu od fikce s přibývajícím věkem.

Analýza rozptylu ukázala signifikantní rozdíl mezi věkem a citlivostí d' (p-value 0,029). Tukeyův test ukázal rozdíl mezi 4letými dětmi a dospělými.



Graf 5- Výsledky SDT teorie

#### HIT

realita jako možná

#### MISS

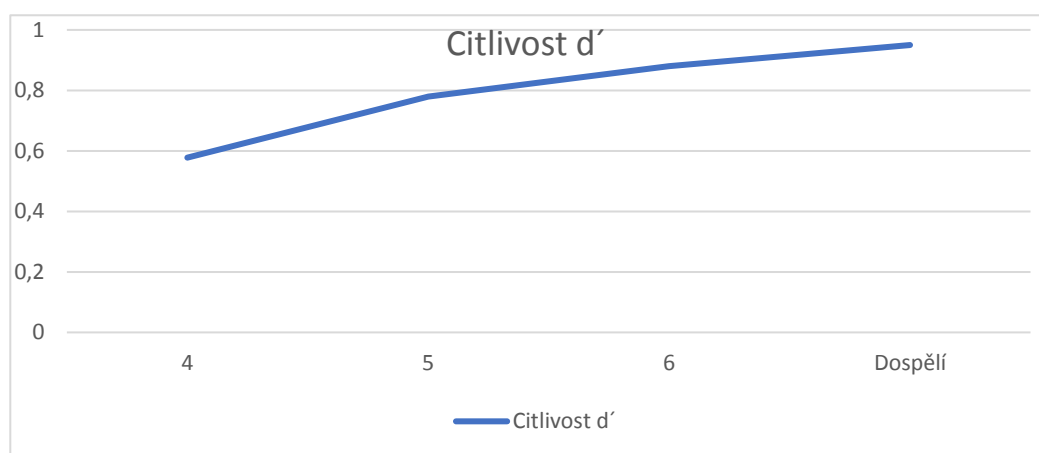
realita nemožná

#### FALSE

fantasy jako možná

#### CORRECT

fantasy jako nemožná



Graf 6- Citlivost d' napříč věkovými kategoriemi

## 11.5 Kategorie úsudků (odůvodnění)

**H3. Existuje statistický rozdíl mezi věkem a typem odůvodnění, proč se se zmíněnou fiktivní událostí v reálném světě nemůžeme setkat.**

Pro prokázání statisticky významného rozdílu mezi používáním typu úsudku a věkem byla použita jednofaktorová ANOVA. Analýza rozptylu prokázala statisticky významný rozdíl u použití faktického odůvodnění napříč věkovými kategoriemi (p-value 0,000). U hypotetického úsudku nebyl prokázán statistický rozdíl (p-value 0,109) a u redundantního rovněž ne (p-value 0,076). Výsledky jsou znázorněny v Grafu 7.

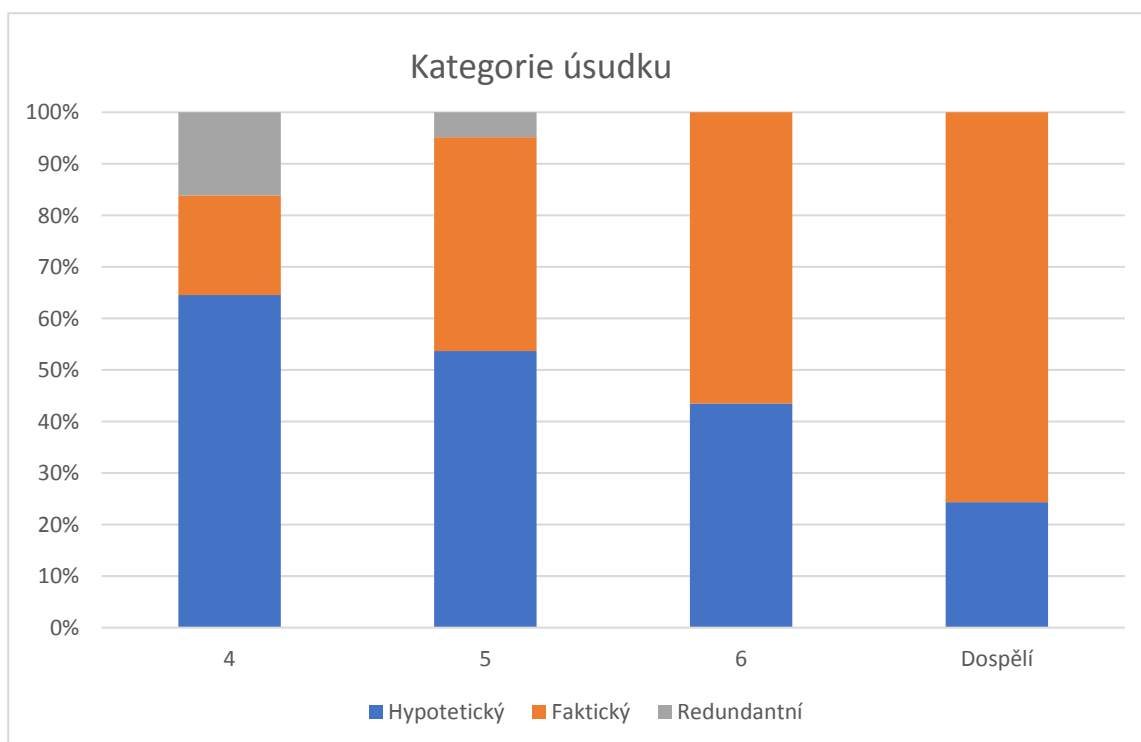
Tukeyův test ukázal statistický rozdíl faktického odůvodnění mezi několika skupinami. Za prvé ukázal rozdíl mezi 4letými a 5letými, mezi 4letými a 6letými a mezi 4letými a dospělými. Dále Tukeyův test ukázal rozdíly mezi 5letými a dospělými. Výsledky ukázaly, že s věkem roste použití faktického odůvodnění, dospělí používají mnohem častěji faktické odůvodnění oproti předškolákům. Dospělí použili faktické odůvodnění v 75,7 % případů, viz Graf 8.

Hypotetické odůvodnění je naopak častěji používané předškoláky, 4leté děti hypotetické odůvodnění použily průměrně v 64,5 % a 5leté v 53,7 % případů. Oproti tomu dospělí použili hypotetické odůvodnění jen v 24,3 % případů, průměrné výsledky jsou znázorněny v Grafu 7. Hypotetické odůvodnění s rostoucím věkem klesá.

Nejčastější odůvodnění u 4letých dětí, proč nelze nekonečně sypat sůl ze slánky, znělo: „Bylo by jí zbytečně moc.“ Jedno 4leté dítě dokonce odpovědělo: „Je to zákaz.“ U samého videa jedno z 5letých tvrdilo: „Bychom to přesolili a nemohli bychom to poté jíst.“

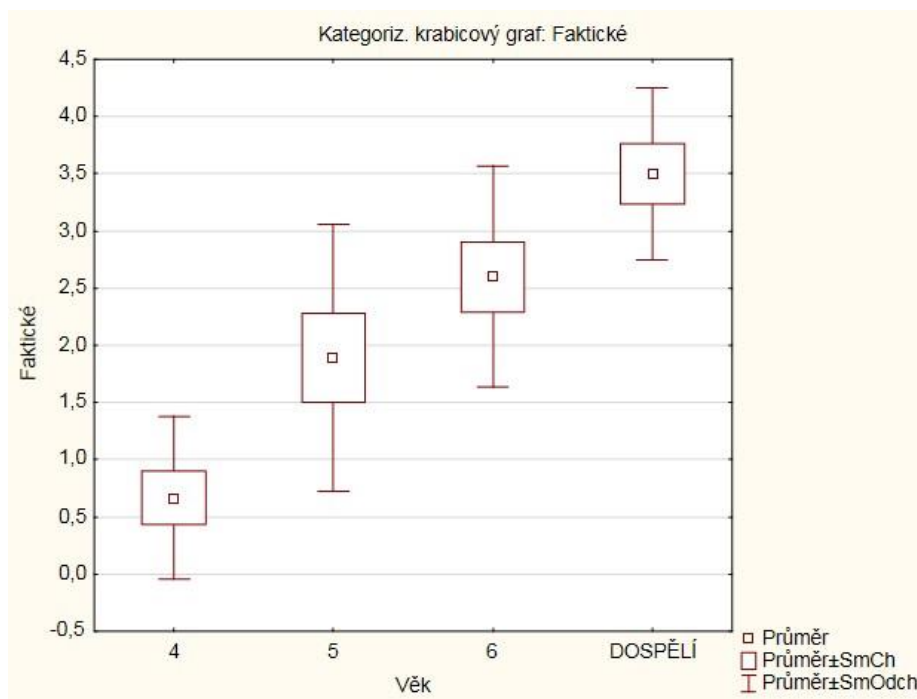
Přestože Analýza rozptylu neukázala žádný statisticky významný rozdíl mezi věkem a použitím hypotetického odůvodnění, Post hoc testy, konkrétně LSD test ukázal rozdíl mezi 5letými a dospělými.

Redundantní odůvodnění nejvíce použily 4leté děti, a to průměrně v 16 % případů. 5leté děti jen v 4,9 % případů. Nejčastější redundantní odůvodnění v těchto věkových kategoriích bylo: „Prostě to nejde.“ Zajímavé je, že 6leté děti redundantní odůvodnění nepoužily, stejně jako dospělí.



Graf 7- Typy odůvodnění (úsudků)





Graf 8- Použití faktického odůvodnění

## 11.6 Vztah mezi schopností rozeznat realitu a věkem

**H1. Existuje vztah mezi věkem a schopností rozeznat realitu od fikce ve video ukázkách.**

Korelační matice u fiktivních a reálných ukázek dohromady prokázala vztah mezi věkem a schopností rozeznat status reality (p-value 0,032). Korelační koeficient vyšel  $r = 0,28$ , což značí mírnou závislost. V následujících podkapitolách si ukážeme výsledky vztahu mezi věkem a schopností rozeznat status reality zvlášť u reálných videí a zvlášť u fiktivních videí.

### 11.6.1 Reálná videa

Při použití Korelační matice u reálných videí, nebyl prokázán vztah mezi věkem a schopností rozeznat status u reálných videí (p-value 0,12).

### 11.6.2 Fiktivní videa

Korelační matice prokázala vztah mezi schopností rozeznat realitu od fikce a věkem (p-value 0,037). Byl prokázán vztah o střední závislosti, korelační koeficient vyšel  $r = 0,39$ .

### 11.7 Shrnutí výsledků jednotlivých hypotéz

1. Předpokládala jsem, že existuje vztah mezi věkem a schopností rozeznat realitu od fikce, s rostoucím věkem se tato schopnost bude zlepšovat. Korelační matice tuto hypotézu potvrdila, neboť u fiktivních videí **byl prokázán kladný vztah o střední závislosti mezi věkem a schopností rozeznat realitu od fikce**. Korelační koeficient vyšel  $r = 0,39$ .
2. Očekávala jsem významný rozdíl v počtu správných odpovědí mezi 4letými a 6letými dětmi v rozpoznání statusu reality u fiktivních videí. Předpokládala jsem, že v šestém roce dojde k výraznému nárůstu správných odpovědí a lišit se budou především 4leté děti od 6letých. Tato hypotéza byla potvrzena LSD testem. **4leté děti určily nejméně správných odpovědí**, s přibývajícím věkem rostl počet správných odpovědí.
3. **4leté děti** při odůvodňování fiktivního obsahu, proč se s ním nemůžeme v reálném životě setkat, **nejvíce použily typ hypotetický**. Tento typ odůvodnění s rostoucím věkem ubýval a objevoval se faktický typ odůvodnění. Byl prokázán rozdíl mezi věkovými skupinami a použitím typu odůvodnění. Třetí hypotéza byla rovněž potvrzena.
4. S přibývajícím věkem účastníci dosahovali lepších výsledků v kategoriích false a miss. SDT test ukázal **vzestupně rostoucí citlivost d' s přibývajícím věkem**. 6leté děti dopadly pochopitelně z předškoláků nejlépe a oproti dospělým se výrazně nelišily. Mezi věkovými skupinami a citlivostí d' byl prokázán statistický rozdíl, který potvrdil poslední hypotézu.

## 12. DISKUZE

Ukázalo se, že děti mohou porozumět hranicím mezi fantasií a realitou, ale mají určité limity ve svém chápání reality. Obecně děti nevěří všem fantasiím, při posuzování používají informace plynoucí z kontextu. V případech, kdy dítě věří něčemu nereálnému (Santa Claus, Zoubková víla...), je tato víra často způsobena podporou ze strany rodičů. S úmyslem děti chránit před některými reálnými (strašidelnými) situacemi, často tyto situace dostávají od rodičů nálepku jako nereálné. (Carrick & Ramirez, 2012)

Schopnost posoudit fiktivní ukázky jako nereálné se s věkem zlepšuje. Mezi 4letými a 6letými dětmi byl prokázán významný statistický rozdíl. 6leté děti se v porovnání s dospělými příliš nelišily. Chybovali celkem dva dospělí, každý v jiném videu. První dospělý chyboval ve videu, kde dívka kouzlí sních, posléze dodal: „Věřím v magii a někteří lidé mají speciální schopnosti.“ Tato chyba byla pravděpodobně způsobena kombinací víry v magii s nekonkrétně položenou otázkou: „Můžeme čarovat?“ U ostatních dospělých jsem se ptala konkrétně, jestli můžeme čarovat sních. Druhý dospělý chyboval ve videu, kde dívka prochází dveřmi, okomentoval to slovy: „Projít můžeme, ale zničíme je.“ 4leté a 5leté děti navíc chybovaly v posuzování statusu reality u reálných videí, kde tvrdily, že reálné obsahy nejsou v životě možné. Jedno video obsahovalo vyndávání mléka z lednice, a následné vaření s ním. Odpověď 5letého dítěte, proč to nelze, zněla: „Je to zákaz.“ V tomto případě má dítě pravděpodobněji zakázané pít mléko (např. je alergik) nebo nesmí vařit, než že by nedokázalo správně určit status reality. Jiné dítě na samé video odpovědělo: „Protože by mléko zmrzlo.“ Zde si pravděpodobně spletlo mrázák s lednicí a došlo k dezinterpretaci. Oba tito předškoláci odpověděli, že se s tímto obsahem ani nikdy neseťkali.

Výsledky nejen tohoto výzkumu naznačují, že zkušenost s danou (reálnou) situací se jeví jako jeden z indikátorů při posuzování statusu reality. Pokud předškoláci tvrdili, že s daným obsahem neměli zkušenost, ve většině případů poté obsah označili jako nereálný, ať to bylo u reálných či fiktivních ukázek. Na druhou stranu Harris, Pasquini, Duke, Asscher a Pons (2006) tvrdí, pokud by děti spoléhaly pouze na své vlastní zkušenosti a nebraly by v potaz svědectví druhých osob, jistě by pochybovaly o existenci neviditelných subjektů, jako jsou bakterie či kyslík. Existují podstatnější aspekty, které ztěžují orientaci v určování statusu reality. Jimi jsou například negativně emočně zbarvené situace, jež prokázal výzkum Carricka a Ramireza (2012), dále předložení

důkazů, kterým se zabýval např. Lee, Cameron, Doucette a Talwar (2002). Víra v boha může též zapříčinit horší výsledky v určení statusu reality – výzkum na Bostonské universitě vedený Corriveaua, Chenbem & Harrisem, (2013).

Nejčastější chyba v popisování obsahu u fiktivních ukázek byla u videa, kde dívka prochází dveřmi. Video bylo horší kvality, tmavší, navíc samotná scéna, kdy dívka prochází dveřmi trvala 3 sekundy. Tyto vlastnosti pravděpodobně ztížily rozpoznání. Výsledek výzkumu nebyl touto chybou nijak ovlivněn, neboť se s touto položkou nepočítalo, a navíc po druhém nesprávném popisu byl sdělen správný popis.

S věkem se zvyšuje i četnost používání faktického odůvodnění. Pro předškoláky je především typické hypotetické odůvodnění, objevuje se u nich i redundantní. Pro dospělé je charakteristické faktické odůvodnění, neboť obsahuje fakta, znalosti (různé zákony- např. zákon gravitace), které předškoláci ještě neznají. Tento výsledek se shoduje s výsledky výzkumu Morisona et. al. (1981), kde nejčastější dětská odpověď na fiktivní scénu byla: „V televizi se to stát může, jinak ne.“ Další výzkumy ukazují, že děti mají nevědomé přesvědčení o tom, co je vysíláno v televizi, je velmi často nereálné, což byla i v mém výzkumu velmi častá odpověď na fiktivní video. (Morison et al., 1981, in Wright, Huston, Reitz & Piemyat, 1994)

4leté a 5leté děti se od 6letých dětí a dospělých lišily v používání redundantního odůvodnění. Typickou odpovědí pro tento typ bylo: „Prostě to tak je.“ Tato odpověď mohla i signalizovat, že nad odpovědí děti nechtěly přemýšlet a chtěly vidět další video.

Výše uvedené výsledky výzkumu je potřeba ověřit dalšími osobami, neboť jaký druh úsudku participant použil, jsem přiřazovala sama, a proto nemohou být považovány za zcela objektivní. Pro příští podobný výzkum bych doporučila minimálně dvě osoby, které by určovaly, jaký typ úsudku participant použil.

Celkové výsledky výzkumu mohly být ovlivněny odlišnými podmínkami výzkumu, jako je především rozdílné naladění dětí, jejich emoční nastavení a osobní charakteristiky. Práce s komunikativními dětmi byla snazší, získala jsem více detailů. Některé děti nepatřily mezi komunikativní jedince a jejich odpovědi byly nesrozumitelné, mohlo se stát, že jsem jim špatně rozuměla a odpověď nesprávně zaznamenala. Rozhovor s méně komunikativními dětmi trval mnohem déle, což mohlo ovlivnit i jejich výkon.

Srovnám-li výsledky této studie se studií, kterou jsem se inspirovala, liší se především v usuzování statusu reality u fiktivních videí a v citlivosti d'. V tomto výzkumu byl prokázán statistický rozdíl mezi 4letými dětmi a 6letými dětmi a mezi 4letými dětmi a dospělými. V inspirované studii nebyl prokázán žádný statistický rozdíl. Výsledky citlivosti d' byly rovněž odlišné, v inspirované studii předškoláci dosahovali až o polovinu nižší hodnoty citlivosti d'. Tento rozdíl je pravděpodobně způsobený nižším počtem participantů v této studii.

V dalších výzkumech na toto téma by bylo zapotřebí se rovněž soustředit na porovnání úsudků mezi kreslenými videi a hranými. Rozdělit filmy na hrané a animované a zjistit, zda způsob zpracování filmu má vliv na rozpoznání statusu reality. Výsledky výzkumu Li et al. (2015) ukázaly, že děti u kreslených ukázek s fiktivním obsahem měly větší tendenci, je označovat jako nereálné oproti ukázkám hraným.

Tato problematika je v poslední době zkoumaná, ale chybí zaměření na rozpoznání statusu reality v mediálním světě. Chybí rovněž porovnání napříč různými typy médií, například mezi pohádkou v knížce a pohádkou v televizi. V dnešní době, kdy se často stírá realita s fikcí je důležité pochopit, jak děti rozumějí rozdíl mezi realitou a fikcí.

## 13. ZÁVĚR

Práce je rozdělena na tři části, dvě teoretické a jednu empirickou.

Cílem první teoretické části je objasnit fungování myšlení a vnímání u předškoláků, které přímo souvisí se schopností určit status reality. Druhá část teoretické části je zaměřena na rozeznávání reality od fikce. Jednotlivé kapitoly popisují faktory ovlivňující schopnost rozeznat realitu od fikce, jako je kontext, zkušenost aj. Dále se věnují rozeznání reality od fikce v knihách a v televizi. Tyto informace by měly poskytnout podklad pro pochopení, jak předškoláci o této problematice přemýšlí, a jak u nich pravděpodobně funguje proces rozeznávání reality od fikce. Teoretická část rovněž poskytuje obecný rámec této problematiky, který můžeme od předškoláků očekávat i v části praktické.

Uvedený výzkum potvrdil pozitivní vztah mezi věkem a schopností rozeznat realitu od fikce. Byl prokázán statistický rozdíl ve schopnosti správně určit status reality mezi 4letými a dospělými. Rovněž byl prokázán statistický rozdíl mezi zkoumanými věkovými skupinami a citlivostí d'. 4leté děti dosáhly nejnižší úrovně citlivosti d' a dospělí nejvyšší. Výsledky ukázaly, že s věkem se citlivost d' zvyšuje. Ukázalo se, že předškoláci používají odlišný druh odůvodnění, proč se fiktivní obsah nemůže odehrát v reálném životě, oproti dospělým. Tento výzkum byl pouze pilotní, orientační, i přesto ale přinesl zajímavé výsledky, které by bylo potřeba ověřit na větším množství participantů.

## 14. SHRNUTÍ

Podnětem pro vznik této bakalářské práce byl samotný zájem o tuto problematiku a absence podobného výzkumu v České republice.

Práce je rozdělena na tři části. První dvě části jsou teoretické, ve kterých se snažím nastínit problematiku tohoto tématu a zmínit základní informace potřebné pro vytvoření a pochopení třetí části, části empirické.

První kapitola teoretické části se zabývá kognitivním vývojem předškoláka, zaměřuje se na vnímání, konkrétně na vizuální vnímání a vnímání počtu. Dále popisují dětské myšlení a jeho aspekty typické pro předškolní věk jako je animismus, egocentrické myšlení aj., které významně ovlivňují dětské myšlení a odlišují ho od myšlení dospělého člověka. Následuje podkapitola věnující se dětské pozornosti a paměti.

Druhá část teoretické části začíná kapitolou dětská fantazie, zmiňuji zde její atributy. Poté se věnuji dětskému pohledu na smrt a schopnosti rozlišit živé subjekty od neživých. V kapitole faktory ovlivňující rozpoznání reality od fikce se zabývám vlivem emocí, náboženství, individuálními rozdíly aj., které ve spoustě případů zapříčiní nesprávné vyhodnocení statusu reality. Zabývám se zde rovněž jednou z možností dětského postupu vyhodnocování reality a fikce. Předposlední kapitola popisuje rozlišení reality od fikce v knížkách. Druhou teoretickou část uzavírám tématem rozlišení reality od fikce v televizi.

Praktická část je uvedena kapitolou zabývající se metodologií výzkumu, kde popsuji cíl výzkumu, výzkumný problém a stanovené hypotézy. Věnuji se zde rovněž popisu sběru dat, jeho způsobu a kritériím pro výběr participantů. Následující kapitola poskytuje bližší informace o provedeném výzkumu, jak vznikal, probíhal a jak byla získaná data zpracována. Druhá kapitola praktické části se zabývá výzkumným designem, jednotlivými kroky, jak výzkum vznikal, probíhal a jak byla získaná data zpracována. Poslední a nejdůležitější kapitolou je analýza a interpretace získaných dat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Beníšková, T. (2010). *Když dítě lže*. Praha, Česko: Grada.
- Bezrukikh, M. M. & Terebova N. N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five – to seven – year – old children. *Institute of Developmental Physiology*, 35(6), 37–42. doi: 10.1134/S0362119709060048
- Bocan, M. & Machalík, T. (2012, únor). Příspěvek k hodnotám dnešních dětí. *Sociální studia*, 2/2012, 105-120. Dostupné z:  
<http://socstudia.fss.muni.cz/sites/default/files/Bocan,Machal%C3%ADk.pdf>
- Brezonsky, M. D. (2012, September). Child animism: Situational influences and individual differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 149(3), 293-303. doi: 10.1080/00221325.1988.10532159
- Carrick, N. & Ramirez, M. (2012, August). Preschoolers' fantasy-reality distinctions of emotional events. *Journal of experimental child psychology*, 112(4), 467-483. doi: 10.1016/j.jecp.2012.04.010
- Cat, De. C. (2013, September). Egoecentric definiteness errors and perspective evaluation in preschool children. *Journal of Pragmatics*, 56(1), 58—69. doi: 10.1016/j.pragma.2012.08.002
- Corriveaua, K. H., Chenb, E. E. & Harrisc, P. L. (2015, March). Judgments about fact and fiction by children from religious and nonreligious backgrounds. *Cognitive science*, 39(2), 353-382. doi: 10.1111/cogs.12138
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele. 2. vyd.* Praha, Česko: Portál.
- Giles, D. (2012). *Psychologie médií*. Praha, Česko: Grada publishing a.s.
- Gjersoe, N. L., Hall, E. L. & Hood, B. (2015, April – June). Children attribute mental lives to toys when they are emotionally attached to them, *Cognitive Development*, 34, 28-38. doi: 10.1016/j.cogdev.2014.12.002
- Goldstein, T. R. & Bloom, P. (2015). Characterizing characters: How children make sense of realistic acting. *Cognitive Development*, 34(1), 39–50. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093659



- Harris, P. L., Abarbanell, L., Elisabeth, S. P. & Suzanne Duke. (2008). *Imagination and Testimony in the Child's Construction of Reality*. Intellectica. Dostupné z: [http://intellectica.org/SiteArchives/actuels/n46\\_47/46-47-3-Harris%20et%20al.pdf](http://intellectica.org/SiteArchives/actuels/n46_47/46-47-3-Harris%20et%20al.pdf)
- Harris, P. L., Pasquini, E. S., Duke, S., Asscher, J. J. & Pons, F. (2006, January) Germs and angels: the role of testimony in young children's ontology. *Development Science*, 9(1), 76-96. doi: 10.1111/j.1467-7687.2005.00465.x
- Jipson, J. L. & Gelman, S. A. (2007, November – December). Robots and rodents: Children's inferences about living and nonliving kinds. *Child Development*, 78(6), 1675–1688. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01095.x
- Langmajer, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- Li, H., Boguszewskic, K. & Lillard, A. S. (2015). Can that really happen? Children's knowledge about the reality status of fantastical events in television. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 139, 99-114. doi: 10.1016/j.jecp.2015.05.007
- Lillard, A. S. & Woolley, J. D. (2015). Grounded in reality: How children make sense of the unreal. *Cognitive Development*, 34(1), 111-114. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.12.007>
- Keating, P. (2004, jaro). *D-prime (signal detection) analysis: 3. How to get d' for your data*. UCLA Phonetics Lab. Dostupné z: <http://phonetics.linguistics.ucla.edu/facilities/statistics/dprime.htm>
- Matějček, Z. (2007). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Česko: Karolinum.
- Meet R. (2011-2016). *Math and Number Awareness*. Schools sparks, [vid. 2017-11-01]. Dostupné z: <http://www.schoolsparks.com/early-childhood-development/math-number-awareness>
- Minsky, M. (1988). *The Society of Mind*. New York, NY: Simon & Schuster. Dostupné z: <http://www.acad.bg/ebook/ml/Society%20of%20Mind.pdf>
- Podd'iakov, N. (2012, March). Initial forms of categorical thinking processes in preschool-age children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(2), 75-79. doi: 10.2753/RPO1061

- Punch, Keith, F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Česko: Portál.
- Roman, S. A., Pisoni, D. B. & Kronenberger, W. G. (2014, November – December). Assessment of working memory capacity in preschool children using the missing scan task. *Infant Child Dev*, 23(6), 575–587. doi: 10.1002/icd.1849
- Rubin, K. H. (1973, March). Egocentrism in childhood: A unitary construct?. *Child Development*, 44(1), 102-110. doi: 10.2307/1127685
- Rubio-Fernández, P. & Grassmann, S. (2015, July). - Metaphors as second labels: Difficult for preschool children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(4), 931–944. doi: 10.1007/s10936-015-9386–y
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem, 2. vyd.* Praha, Česko: Karolinum.
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H. & Tomasello, M. (2012, July). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325-333. doi: 10.1016/j.cognition.2012.06.004
- Spencer, K. L. & Barretta, L. F. (2014, August). “Utilizing” signal detection theory. *Psychol Sci*, 25(9), 1663–1673. doi: 10.1177/0956797614541991
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha, Česko: Karolinum.
- Tullos, A. & Woolley, J. D. (2010, January-February). The development of children's ability to use evidence to infer reality status. *Child Development*, 80(1), 101–114. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01248.x
- Universita Karlova, Praha, Institut komunikačních studií a žurnalistiky (2016, srpen). *Studie mediální gramotnosti populace v ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let*. Dostupné z:  
[https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie\\_medialni\\_gramotnosti\\_populace\\_CR.pdf](https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf)
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha, Česko: Portál.
- Vágnerová, M. & Valentová, M. (1994). *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha, Česko: Karolinum.

- Walker, C. M., Gopnik, A. & Ganea, P. A. (2015, January-February). Learning to learn from stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child Development*, 86(1), 310–318. doi: 10.1111/cdev.12287
- Weisberg, S. D. (2013). *Distinguishing Imagination from reality*. [England, Oxford]: Apress. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195395761.013.0006
- Woolley, J. D. & Ghossainy, M. (2013, September). Revisiting the fantasy-reality distinction: Children as naïve skeptics. *Child Development*, 84(5), 1496–1510. doi: 10.1111/cdev.12081
- Woolley, J. D. & Reet, J. (2006, November-December). Effects of context on judgments concerning the reality status of novel entities. *Child Development*, 77(6), 1778–1793. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00973.x
- Wright, J. C., Huston, A. C., Reitz, A. L., & Piemyat, S. (1994, March). Young children's perceptions of television reality: Determinants and developmental differences. *Developmental Psychology*, 30(1), 229–239. doi: 10.1037/0012-1649.30.2.229

## SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1- Úspěšnost popisu události na první pokus- str. 42

Graf 2- Zkušenost se zhlédnutou událostí - str. 43

Graf 3- Možnost setkat se s reálným (červená linie) a fiktivním obsahem (zelená linie) v běžném životě- str. 45

Graf 4- Správné určení statusu reality u fiktivních videí- str. 45

Graf 5- Výsledky SDT teorie- str. 46

Graf 6- Citlivost  $d'$  napříč věkovými kategoriemi- str. 47

Graf 7- Typy odůvodnění (úsudků)- str. 48

Graf 8- Použití faktického odůvodnění- str. 49

Tabulka 1- Informace o participantech- str. 35

Tabulka 2- SDT teorie obecně- str. 40

Tabulka 3- Výpočet  $d'$  konkrétně u jednoho dítěte- str. 40

Tabulka 4- Výpočet  $d'$  konkrétně u jednoho dítěte- str.40

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty na Jihočeské universitě a studuji obor Psychologie. Zpracovávám bakalářskou práci na téma Realita versus fikce u dětí v předškolním věku. Tímto bych Vás chtěla poprosit o získání podkladů ke svému výzkumu, který bude probíhat v mateřské školce, kterou navštěvuje Vaše dítě. Jednalo by se o pár otázek, které bych položila Vašemu dítěti po zhlédnutí krátkých ukázek z pohádek. Otázky jsou zaměřeny na schopnost rozeznat realitu od fikce. Výsledky budou sloužit pouze mým studijním účelům, zůstane zachována anonymita účastníků výzkumu. V případě dotazů se na mě můžete obrátit.

#### **Kontakt:**

Lucie Urbanová

E-mail: [luta.urbanova@seznam.cz](mailto:luta.urbanova@seznam.cz)

Mob.: 602 103 959

Souhlasím, aby mému synovi/mojí dceři .....,  
naroznému/é ..... byl/byly položeny otázky týkající se rozpoznání  
reality a fikce, které budou sloužit pro účely vypracování bakalářské práce na PF JCU.

V.....dne .....

Podpis zákonného zástupce: .....

## Příloha č. 2

### Seznam vysílaných scén z výzkumu

Kategorie	Vysílaná scéna
Realita	1. Dívky si čtou knihu-Máša a medvěd-Маша и Медведь-На круги своя (Díl 53) (4:00-4:11)- bez zvuku
Fantasie	2. Dívka čaruje (sníh)- Frozen (0:04:22 -0:04:34)
Fantasie	3. Dívka vytahuje z oříšku šaty-Tři oříšky pro Popelku (37:16-37:54)
Realita	4. Lidé zpívají na oslavě narozenin písničku a předávají chlapci dárky- Jak se krotí krokodýli (1:23:52-1:24:01)
Fantasie	5. Pán přeskakuje rakety, bojuje s nimi-Já padouch (1:14:15-1:14:31)
Realita	6. Pán vyndává mléko z lednici, vaří-Jak se krotí krokodýli (1:23:10-1:23:24)
Fantasie	7. Dívka proběhla zavřenými dveřmi- – Byl jednou jeden král (1:25:16-1:25:26)
Fantasie	8. Pán z malé slánky slánky sype do kýblu nadměrné množství soli- – Byl jednou jeden král (1:26:48-1:27:18)
Realita	9. Pán jde venku se psem-Teorie tygra (49:19-49:28)
Realita	10. Pán jede na kole-Teorie tygra (30:10-30:20)