

TIFFANY L. HUTCHINS
PATRICIA A. PRELOCK
NIKA KNEZ
MAŠA VIDMAR

VEDENJSKE NALOGE TEORIJE UMA

vedenjske naloge teorije uma
documenta 18

TIFFANY L. HUTCHINS, PATRICIA A. PRELOCK,
NIKA KNEZ IN MAŠA VIDMAR

VEDENJSKE NALOGE TEORIJE UMA

PRIROČNIK IN NALOGE

Vsebina

| | | |
|-----------|---|---|
| 9 | Priročnik | 7 |
| 9 | Opredelitev teorije uma | |
| 9 | Opis vedenjskih nalog teorije uma | |
| 11 | Izvedba vedenjskih nalog teorije uma | |
| 15 | Vsebina vedenjskih nalog teorije uma | |
| 19 | Točkovanje | |
| 22 | Veljavnost in zanesljivost (ZDA in Slovenija) | |
| 25 | Deskriptivni in normativni podatki (ZDA in Slovenija) | |
| 29 | Interpretacija | |
| 31 | Viri | |
| 35 | Dodatek A: interpretacija in vzorec poročila | |
| 39 | Vedenjske naloge teorije uma in liste za točkovanje | |
| 39 | Vedenjske naloge teorije uma | |
| 128 | Vedenjske naloge teorije uma – lista za točkovanje z navodili za reševanje (dolga oblika) | |
| 133 | Vedenjske naloge teorije uma – lista za točkovanje (kratka oblika) | |

Priročnik

Opredelitev teorije uma

9

Teorija uma se pogosto uporablja za opisovanje vrste sposobnosti, povezanih z razvojem socialne kognicije (Hutchins in Prelock, 2008). O teoriji uma govorimo kot o sposobnosti pripisovanja mentalnih stanj (prepričanj, namer, želja, pretvarjanja, znanja) sebi in drugim ter o sposobnosti razumevanja, da imajo drugi prepričanja, želje in namere, ki se razlikujejo od naših lastnih (Premack in Woodruff, 1978).

Teorija uma je ena najpomembnejših otrokovih socialno-spoznavnih sposobnosti, največji premik v njenem razvoju pa se zgodi med tretjim in petim letom starosti (Wellman, Cross in Watson, 2001). Otroci se v zgodnjem otroštvu začnejo učiti o tem, kaj drugi ljudje razmišljajo in čutijo, kakšni so njihovi motivi in nameni. Začnejo razumevati tudi, da se perspektive drugih ljudi razlikujejo od njihove lastne perspektive, kar jim omogoča bolj učinkovito komunikacijo z drugimi. Vsa ta nova spoznanja o socialnem svetu pomagajo otroku, da se ustreznejše odziva na druge ljudi in se povezuje z njimi na bolj zrel način. Zrelejši socialni stiki zagotavljajo otroku spodbujajoče okolje za njegovo kognitivno rast (Sroufe, Cooper in DeHart, 1996).

Opis vedenjskih nalog teorije uma

Slovenska različica Vedenjskih nalog teorije uma je prevedena in prirejena iz angleške različice – The Theory of Mind Task Battery (ToMTB), katere avtorici sta Hutchins in Prelock (2010, 2014) in se lahko uporablja vzporedno z Vprašal-

nikom teorije uma (The Theory of Mind Inventory-2), ki je prav tako preveden in prirejen na slovensko populacijo.

Pristop merjenja teorije uma na podlagi vedenjskih nalog temelji na združevanju različnih posameznih nalog teorije uma v baterije nalog, kjer se preverja otrokovo razumevanje različnih mentalnih stanj. Predpostavlja se, da otroci razvojno napredujejo od razumevanja enostavnih do razumevanja bolj kompleksnih vidikov teorije uma, kar lahko dobro preverimo z uporabo celovitih testov (Šakić, Kotrla Topić in Ljubešić, 2012). Raziskovalci so naklonjeni združevanju nalog v večje testne baterije, saj takšni instrumenti lahko zmanjšajo standardne napake merjenja in povečajo zanesljivost in veljavnost. Skupni rezultat takega testa je zato zgrajen iz več delov, kar mu poveča stabilnost, saj sloni na več faktorjih in omogoča bolj natančno merjenje osnovnih elementov določenega raziskovalnega področja. Raziskovalcem omogoča, da med seboj primerjajo različne pomembne sestavne dele ali vidike teorije uma pri posameznem otroku in tako odkrijejo, kako se ti vidiki povezujejo med razvojem in kakšna je stabilnost sposobnosti teorije uma skozi čas (Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra in Minderaa, 2008).

10

Primeri celovitih testov teorije uma so Strange stories (Happé, 1994), ToM test (Muris, Steerneman, Meesters, idr., 1999), Stories from everyday life (Kaland idr., 2002), Tom tasks (Steele, Joseph in Tager-Flusberg, 2003), Theory of mind scale (Wellman in Liu, 2004), Emotional understanding (Pons, Harris in de Rosnay, 2004), Tom storybooks (Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra in Minderaa, 2008) in kot novejša tudi The theory of mind task battery (Hutchins in Prelock, 2014).

Hutchins in Prelock (2014) sta na podlagi predhodnih raziskav skupaj z Vprašalnikom teorije uma razvili tudi baterijo nalog (Vedenjske naloge teorije uma). Vedenjske naloge sta razporedili v tri razvojne ravni teorije uma: zgodnjo, osnovno in napredno. Baterija Vedenjskih nalog teorije uma vključuje 15 testnih vprašanj znotraj 9 nalog (naloge A – I). Te naloge so predstavljene v kratkih zgodbicah (vinjetah), katerih težavnost se stopnjuje. Opremljene so z ilustracijami in krajsim spremnim besedilom. Z njimi ocenjujemo vse tri ravni razvoja teorije uma (zgodnja, osnovna in napredna). Vsaka naloga vključuje tudi kontrolno spominsko vprašanje, na katerega mora otrok odgovoriti pravilno, preden lahko dobi točke na testnih vprašanjih.

Zgodbe vključujejo naloge prepoznavanja čustev, opredelitve čustev na podlagi želje, videnje vodi k védenju, razumevanje vidnega polja, opredelitve dejanja na podlagi zaznavanja, standardno nalogo napačnih prepričanj, nalogo čustev na podlagi prepričanja in stvarnosti ter nalogo čustev drugega reda, nalogo neskladja med sporočilom in željo in nalogo napačnih prepričanj drugega reda.

Tako vedenjske naloge kot vprašalnik teorije uma vsebujejo tri podlestvice. Podlestvica zgodnje razvojne ravni teorije uma obsega tiste sposobnosti

teorije uma, ki se v razvoju otroka večinoma pojavijo med prvim in tretjim letom starosti. Podlešvica osnovne razvojne ravni teorije uma obsega tiste sposobnosti teorije uma, ki se v razvoju otroka večinoma pojavijo v predšolskem obdobju, torej nekje v starosti med 3,5 in 5,5 let. Podlešvica napredne razvojne ravni teorije uma pa obsega tiste sposobnosti, ki se večinoma pojavijo kasneje v obdobju otroštva, v starosti nekje med 5,5 in 8 let. Pri vedenjskih nalogah teorije uma testna vprašanja od 1 – 5 spadajo v zgodnjo razvojno raven, testna vprašanja od 6 – 10 v osnovno razvojno raven in testna vprašanja od 11 – 15 v napredno razvojno raven teorije uma.

Vedenjske naloge teorije uma so bile zasnovane za ocenjevanje razumevanja teorije uma, tako pri mlajših kot starejših otrocih, ki se razlikujejo po svojih kognitivnih in jezikovnih sposobnostih. Naloge so primerne tako za verbalne kot neverbalne posameznike (npr. tiste z motnjami avtističnega spektra), saj se otroci lahko na testna vprašanja odzovejo tako verbalno kot tudi s kazanjem na podane slikovne odgovore.

Izvedba vedenjskih nalog teorije uma

11

Izvedba Vedenjskih nalog teorije uma naj poteka v udobnem in tihem okolju, pri čemer izvajalec sedi poleg otroka. Testna knjižica je postavljena na mizo pred otrokom in izvajalcem, nekje na sredini med obema prisotnima v testni situaciji. Izvajalec začne tako, da predstavi izvedbo kot aktivnost, ki sledi tako, da reče: »Prebral/a ti bom nekaj kratkih zgodbic in ti pri vsaki zgodbici postavil/a vprašanja. Odgovoriš lahko z besedo ali pa tako, da pokažeš na odgovor.« Lahko se zgodi, da bi nekateri otroci že leli zgodbico brati skupaj z izvajalcem. Takšno prakso avtorji odsvetujejo, saj lahko moti izvedbo testiranja (npr. lahko vpliva na spremembo interakcije med otrokom in izvajalcem ali pa se otrok preveč osredotoči na branje in ne na vsebino prebranega). V primeru, da pride do situacije, ko otrok želi brati skupaj z izvajalcem, naj se izvajalec ustavi in otroku pove: »Pri teh zgodbicah bom jaz bral. Želim si, da pozorno poslušaš in mi odgovoriš na nekaj vprašanj.«

Testna knjižica naj bo natisnjena tako, da je stran z vsebino nasproti prazni strani (vsebina je na desnem listu, levi list pa je prazen). To je potrebno, saj otrok odgovora na vprašanje ne sme iskati na prejšnji strani. Edina izjema, kjer sta nasprotni strani dovoljeni, je naloga D, kjer je otroku dovoljeno pogledati na prejšnjo (oz. nasprotno) stran, da bi odgovoril na vprašanje. Izvajalec na vsaki strani prebere besedilo točno tako, kot piše, zraven pa kaže na slike, ki ustrezajo besedilu. Izvajalec vedenjske naloge otroku bere in kaže s sproščenim in razmeroma počasnim tempom. Na primer, pri prvih dveh straneh naloge B, izvajalec naredi naslednje:

- Izvajalec: »To je Brina« (pokaže na Brino).
 (počaka 1 sekundo)
 »Brina želi jesti piškot« (pokaže na piškot).
 (počaka 3 sekunde, nato obrne stran)
 »Kaj želi Brina?«
 Če se otrok ne odzove, testator uporabi POMOČ 1 →
 »Ali Brina želi torto (pokaže na torto), piškot (pokaže na piškot), liziko (pokaže na liziko) ali čokolado (pokaže na čokolado).

Kazanje na slike je potrebno uporabiti tudi pri izvajanju nalog, da bi poudarili pomembne vidike zgodbe, ki vključujejo zaznavanje (tj. kaj ljudje vidijo ali ne vidijo) in znanje (tj. kaj ljudje mislijo). Na primer, več nalog zahteva, da izpraševanec (otrok) upošteva zaznavanje ali prepričanje osebe v zgodbici. Ko sta v zgodbici prisotna ta dva vidika, ju je potrebno poudariti s kazanjem med branjem. Za ponazoritev tega, izvajalec pri nalogi D naredi slednje:

- ¹² Izvajalec: »Jana je v parku« (pokaže na Jano)
 »Nejc je prav tako v parku« (pokaže na Nejca)
 »Jana in Nejc gledata kip« (pokaže na kip)
 (počaka 1 sekundo)
 »Kaj vidi Jana (pokaže na Janin obraz), ko gleda kip
 (premakne prst z Janinega obraza na kip)? Pokaži, kaj
 vidi?« (pokaže na vse štiri možne odgovore)

Med izvajanjem z vedenjskimi nalogami je potrebno sproti izpolnjevati tudi list za točkovanie, vendar naj se točke vpisuje čim bolj neopazno, tako da med izvedbo ne odvračamo otrokove pozornosti od testnega gradiva. Za uporabo sta na voljo dva obrazca: daljša oblika z navodili za reševanje in krajsa oblika brez obširnih navodil. Obe obliki vsebujeta opozorila, kdaj je potrebno določeno vprašanje preskočiti. Ko otrok napačno odgovori na kontrolno (spominsko) vprašanje (KV) se naloga zaključi, nadaljnja testna vprašanja pri tej nalogi se točkujejo z 0, testiranje pa se nadaljuje z naslednjo nalogom. Obe verziji vsebujeta tudi prostor, kjer testator obkroži, ali je otrok odgovoril pravilno (P) oz. napačno (N) na kontrolna vprašanja, in prostor, ali je otrok odgovoril pravilno na testno vprašanje (1) in dobil točko oz. ni odgovoril pravilno na testno vprašanje in ni dobil točke (0). Za vsako testno vprašanje imata obe obliki tudi prostor za odgovor na (neobvezno) vprašanje za utemeljitev. Daljša oblika vsebuje dejansko besedilo vedenjskih nalog, kot tudi pomožna vprašanja, ki jih lahko pri vsakem testnem ali pa kontrolnem vprašanju uporabimo v primeru neodzivnosti otroka na prvo vprašanje. Uporaba daljše oblike je priporočljiva v primeru, ko testiranje z Vedenjskimi nalogami teorije uma opravlja tisti, ki

s tem nimajo veliko izkušenj ali pa v primeru, ko se pričakuje, da bodo testirani posamezniki potrebovali večjo mero pomoči in vzpodbude pri odgovarjanju na vprašanja (npr. pri tistih z zmanjšanimi govornimi/jezikovnimi ali kognitivnimi sposobnostmi). V takih primerih bi uporaba daljše oblike olajšala testiranje, saj se bi testator tako izognil iskanja ustrezne pomoči v priročniku. Krajsa oblika pa je namenjena izvajalcem, ki vedenjske naloge že dobro poznajo, saj so v njej navedena zgolj kontrolna in testna vprašanja s pravilnimi odgovori in prostorom za točkovanie.

Pri Vedenjskih nalogah teorije uma se uporablja preprosto zaustavitevno pravilo. Celotna posamezna naloga se lahko dokonča, če posameznik na vsa kontrolna vprašanja odgovori pravilno. V primeru, da otrok na kontrolno vprašanje odgovori napačno, se posamezna naloga na tem mestu zaključi, izvajanje pa se nadaljuje z naslednjo nalogo. Takšno pravilo ne velja za testna vprašanja, kjer testator lahko dokonča nalogu kljub napačnemu odgovoru otroka. Vedenjske naloge teorije uma si sledijo po naraščajoči težavnosti, zato je potrebno izvajanje v celoti prekiniti, ko otrok odgovori nepravilno na katerihkoli pet kontrolnih vprašanj (ni nujno da si sledijo zaporedoma). Tolikšno število nepravilnih odgovorov na kontrolna vprašanja vpliva na učinkovitost reševanja in je znak pomanjkanja motivacije in pozornosti ali pa pri otroku kaže tudi na zmanjšano splošno kognitivno funkcioniranje, jezikovno razumevanje in/ali oslabljen delovni spomin. V takem primeru uspešnost pri reševanju nadaljnjih nalog ne more biti obravnavana kot veljaven pokazatelj otrokovega razvoja teorije uma. Pokazalo se je, da večina otrok kaže zanimalje za reševanje vedenjskih nalog teorije uma, zato je v primeru, ko otrok kaže veselje do nalog kljub napačnemu odgovarjanju, vseeno zaželeno izvesti naloge v celoti. V takem primeru se zaustavitevno pravilo upošteva tako, da izvajalec sam pri sebi označi, kdaj otrok odgovori napačno, nadaljuje z nalogami, vendar jih ne točkuje (oz. jo točkuje z 0).

V primerih, ko se otrok ne odziva na testna vprašanja, si lahko pomagamo s spodaj navedenimi dodatnimi pomožnimi vprašanji. Vsa testna vprašanja imajo z nivoja pomoči, razen pri prvih štirih vprašanjih v nalogi prepoznavanja čustev, pri katerih zgolj ponovimo vprašanje, in sicer največ dvakrat. Pomožna vprašanja niso na voljo pri kontrolnih vprašanjih, pri katerih se neodzivanje nanje smatra kot neuspešen odgovor (točkujemo z N) in s tem posledično označimo neuspešnost tudi pri pripadajočem testnemu vprašanju (točkujemo z 0). Utemeljitvena vprašanja sledijo zgolj pravilno odgovorjenim testnim vprašanjem in se ne uporabljajo pri kontrolnih vprašanjih. Z njimi lahko v primeru dvoma v razumevanje otrokove socialne kognicije kljub pravilnemu odgovoru na testno vprašanje, preverimo, ali otrok razume podano situacijo (npr. pri starejših ali verbalno razvitih otrocih, ki kažejo težave v socialni kogniciji). Tako pomožnih kot utemeljitvenih vprašanj ni nujno potrebno vključiti v izvajanje.

V primeru, da se izvajalec odloči za vključitev utemeljitvenih vprašanj, je potrebno otrokove odgovore dobesedno pripisati na listo za točkovanie.

Pomožna in utemeljitvena vprašanja

Testno vprašanje 5: Čustva na podlagi želje: Kako se bo Brina počutila, če dobi pišket?

POMOČ 1: Pokaži na obraz, ki prikazuje, kako se bo Brina počutila, če dobi pišket.

POMOČ 2: Če Brina dobi pišket, bo vesela, žalostna, jezna ali prestrašena?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Brina vesela?

Testno vprašanje 6: Videnje vodi k védenju: Kje Petra misli, da so njena očala?

POMOČ 1: Pokaži, kje Petra misli, da so njena očala. POMOČ 2: Ali misli, da so v predalu, na omari (pisalni mizi), na mizi ali na stolu?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj Petra misli, da so na mizi?

Testno vprašanje 7: Vidno polje: Kaj vidi Jana, ko gleda kip?

14

POMOČ 1: Pokaži na sliko, ki prikazuje, kaj vidi Jana. POMOČ 2: Ko Jana gleda kip, ali vidi to, to ali to (pokaži na vsako sliko)?

Testno vprašanje 8: Vidno polje: Kaj vidi Nejc, ko gleda kip?

POMOČ 1: Pokaži na sliko, ki prikazuje, kaj vidi Nejc. POMOČ 2: Ko Nejc gleda kip, ali vidi to, to, to ali to (pokaži na vsako sliko)?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj Jana in Nejc ne vidita iste stvari?

Testno vprašanje 9: Dejanje na podlagi zaznavanja: Kje bo Igor iskal svoje ključe?

POMOČ 1: Pokaži, kje bo Igor iskal svoje ključe. POMOČ 2: Ali bo Igor šel h kavču, omari, predalu ali postelji?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Igor iskal svoje ključe na kavču?

Testno vprašanje 10: Napačna prepričanja: Kje bo Anže najprej iskal knjigo?

POMOČ 1: Pokaži, kje bo Anže najprej iskal knjigo. POMOČ 2: Ali jo bo iskal v predalu, na omari (pisalni mizi), na mizi ali na stolu?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Anže knjigo najprej iskal na mizi?

Testno vprašanje 11: Čustva na podlagi prepričanja: Če Lan misli, da mu je oče kupil letalo, kako se potem počuti?

POMOČ 1: Pokaži, kako se Lan počuti, če misli, da mu je oče kupil letalo. POMOČ 2: Če Lan misli, da mu je oče kupil letalo, ali bo vesel, žalosten, jezen ali prestrašen?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj oče misli, da bo Lan vesel?

Testno vprašanje 12: Čustva na podlagi stvarnosti: Kako se bo Lan počutil, ko mu bo oče dal vlak?

POMOČ 1: Pokaži, kako se bo Lan počutil, ko mu bo oče dal vlak. POMOČ 2: Ko bo oče dal Lanu vlak, bo Lan vesel, žalosten, jezen ali prestrašen?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Lan žalosten?

Testno vprašanje 13: Čustva drugega reda: Ko bo oče dal Lanu vlak, kako bo oče mislil, da se Lan počuti?

POMOČ 1: Pokaži, kako oče misli, da se bo Lan počutil. POMOČ 2: Ko bo oče dal Lanu vlak, ali bo oče mislil, da je Lan vesel, žalosten, jezen ali prestrašen?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj oče misli, da bo Lan vesel?

Testno vprašanje 14: Neskladje med sporočilom in željo: Katero skledo bi Rok rad?

POMOČ 1: Pokaži, katero skledo bi Rok rad? POMOČ 2: Ali bi rad skledo solate, skledo špagetov, skledo kruha ali skledo juhe?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Če je Rok hotel skledo z mize, zakaj je Maji rekel, če mu prinese skledo s pulta?

15

Testno vprašanje 15: Napačna prepričanja drugega reda: Kaj mama pove dedku?

Ali mu pove, da Erik misli, da bo dobil rollerje, kolo, košarkarsko žogo ali rokavico?

POMOČ 1: Pokaži, kaj mama pove dedku, da Erik misli, da bo dobil. POMOČ 2: Ali mama pove, da Erik misli, da bo dobil rollerje, kolo, košarkarsko žogo ali rokavico?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo mama rekla, da Erik misli, da bo dobil rollerje?

Vsebina vedenjskih nalog teorije uma

Vsebina vedenjskih nalog teorije uma je bila izbrana na podlagi številnih predhodnih raziskav razvoja teorije uma tako pri posameznikih brez posebnosti v razvoju kot pri tistih z motnjami avtističnega spektra. Te raziskave vsebujejo raznolik sklop predhodno razvitih mer, iz katerih so avtorji zbrali ideje in vsebino prilagodili formatu slikanice, ki omogoča vizualno podporo. Vsebinsko je bila baterija izdelana tako, da je zajela širok spekter lastnosti teorije uma, ki pa so se skozi različne naloge razlikovale tako po kompleksnosti kot zahtevnosti. V vsaki vedenjski nalogi teorije uma se otroci srečajo s širimi možnostmi, od katerih je en odgovor pravilen, ostali trije pa so distraktorji oz. nepravilni odgovori. Vsi širje odgovori so za otroka, ki ne pozna pravilnega odgovora, približno enako privlačni. Možnost pravilnega odgovora na testno vprašanje v primeru odsotnosti znanja teorije uma je tako 25 %. To velja tako za testna kot za kontrolna vprašanja. Med razvijanjem vedenjskih nalog teorije uma so avtorji pazili, da je jezik uporabljen pri nalogah neformalen in enostaven za razume-

vanje. Vsebino so razvili tako, da ustreza raznolikosti prebivalstva (predvsem za ameriško kulturno okolje), kar se kaže v vključitvi različnih ras in narodnosti v vedenjske naloge.

Domene teorije uma, na katere se naloge v vedenjskih nalogah nanašajo, so na kratko opisane spodaj. Pod vsako nalogo je navedeno tudi, katera testna vprašanja (TV) spadajo v določeno domeno teorije uma.

Zgodnja razvojna raven teorije uma

NALOGA A: Naloga prepoznavanja čustev (The Emotion Recognition Task) se uporablja za oceno otrokovega prepoznavanja čustvenih stanj. Natančneje, od otrok se pričakuje, da bodo prepoznali vesel, žalosten, jezen in prestrašen obraz. Otrokom se eden za drugim pokažeta dva lista, kjer so na vsakem narisani štirje obrazi, po en obraz za vsako čustveno stanje (vesel, žalosten, jezen, prestrašen). Pri vsakem listu iščemo dva obraza, da bi zmanjšali pristranskost odziva zaradi procesa eliminacije. Pri nalogi je mogoče zbrati štiri točke (za vsako čustvo po eno).

- TV 1: Prepoznavanje osnovnih čustev – veselje
- TV 2: Prepoznavanje osnovnih čustev – žalost
- TV 3: Prepoznavanje osnovnih čustev – jeza
- TV 4: Prepoznavanje osnovnih čustev – strah

NALOGA B: Naloga čustev na podlagi želje (The Desire-Based Emotion Task) se je razvila iz več raziskovalnih paradigem (npr. Wellman, 1988; Wellman in Banerjee, 1991; Wellman in Bartsch, 1994) in se uporablja za oceno otrokovega razumevanja želja. Natančneje, je ta naloga zasnovana tako, da se dotakne razumevanja o tem, da so ljudje veseli, ko so njihove želje izpolnjene. Pri nalogi je mogoče zbrati eno točko.

- TV 5: Čustva na podlagi želje (razumevanje, da so ljudje veseli, ko dobitjo, kar si želijo)

Osnovna razvojna raven teorije uma

NALOGA C: Naloga videnje vodi k vedenju (The Seeing Leads to Knowing Task) se je razvila iz številnih raziskovalnih in eksperimentalnih paradigem (npr. Baron-Cohen in Goodhart, 1994; Friedman, Griffin, Brownell in Winner, 2003; Leslie in Frith, 1988) in je namenjena za oceno otrokovega znanja, da zaznave vplivajo na prepričanja. Posebnost tega razumevanja je ideja, da videnje nečesa (ali bolj splošno, da si o neki stvari nekaj slišal) omogoča dostop do znanja. Otroci, ki dosežejo to razumevanje, naj bi bili sposobni pripisati znanje ali neznanje

drugi osebi, na podlagi tega, ali je bila ta oseba zmožna dostopati do informacij z videnjem (ali poslušanjem). Pri nalogi je mogoče zbrati eno točko.

- TV 6: Videnje vodi k védenju (razumevanje, da, kar nekdo vidi, vpliva na to, kar ve)

NALOGA D: Naloga vidnega polja (The Line of Sight Task; Flavell, 1992) je namenjena oceni razumevanja, da ljudje ne morejo videti iste stvari, če ne gledajo z istega zornega kota. Njihovo védenje je odvisno od njihovega položaja. Pri nalogi je mogoče zbrati dve točki (za perspektivo vsakega lika po eno).

- TV 7: Vidno polje (sklepanje, da bodo imeli ljudje različno vidno perspektivo, glede na njihovo telesno pozicioniranje)
- TV 8: Vidno polje (sklepanje, da bodo imeli ljudje različno vidno perspektivo, glede na njihovo telesno pozicioniranje)

NALOGA E: Naloga dejanja na podlagi zaznavanja (The Perception-Based Action Task; Hadwin, Baron-Cohen, Howlin in Hill, 1996) je namenjena oceni razumevanja, da zaznavanje vpliva na vedenje. Ta naloga ima še eno dodatno plast razumevanja v primerjavi z »nalogo videnje vodi k védenju«. Za dejanje na podlagi zaznavanja mora otrok razumeti: 1) da je znanje mogoče pridobiti s pomočjo vizualnega zaznavanja (npr. videti ključe na postelji vodi do spoznanja, da so ključi na postelji) in 2) da znanje usmerja obnašanje (npr. vedeti, da so ključi na postelji vodi v iskalno aktivnost, pri kateri bo oseba iskala ključe na postelji). Pri nalogi je mogoče zbrati eno točko.

- TV 9: Dejanje na podlagi zaznavanja (sklepanje, da bodo ljudje delovali v skladu z njihovimi prepričanji na podlagi zaznavanja)

NALOGA F: Standardna naloga napačnih prepričanj (A Standard False Belief Task; Wimmer in Perner, 1983) je namenjena oceni otrokovih sposobnosti sklepanja o prepričanju v kontekstu nepričakovane spremembe lokacije. Po priporočilu Siegal in Beattie (1991) je bilo testno vprašanje za postavko oblikovano po vzoru klasične naloge napačnih prepričanj preoblikovano tako, da vsebuje besedo »njajprej« (npr. »Kje bo Anže njajprej iskal knjigo?«), da bi omejilo možnost napacne interpretacije vprašanja. In sicer, vprašanja se ne bi smelo interpretirati kot »Kje bi nekdo moral pogledati, da bi bil uspešen pri iskanju predmeta?«. Kot pri »nalogi dejanja na podlagi zaznavanja«, ta naloga prav tako vsebuje razumevanje povezave med védenjem in gledanjem. Standardna naloga napačnih prepričanj pa doda še eno plast kompleksnosti, saj mora vsebovati tudi razumevanje, da imajo ljudje lahko prepričanje, ki je v nasprotju z realnostjo. Pri tej nalogi je mogoče zbrati eno točko.

- TV 10: Napačna prepričanja (sklepanje o prepričanju v kontekstu nepričakovane spremembe lokacije)

Napredna razvojna raven teorija uma

NALOGA G: Naloga čustev na podlagi prepričanja in stvarnosti ter naloga čustev drugega reda (The Belief- and Reality-Based Emotion and Second Order Emotion Task; Hadwin idr., 1996) je namenjena oceni razumevanja, da prepričanja, pa tudi dogodki, ki so v nasprotju s prepričanji, lahko sprožijo čustva. Ta naloga vključuje tudi nalogo čustev drugega reda, za oceno otrokovega razumevanja, da lahko opazovalec napačno sklepa o čustveni reakciji opazovane osebe, ki temelji na napačnem prepričanju o tem, kaj si opazovana oseba želi. To dodaja še eno stopnjo zahtevnosti in zahteva rekurzivno mišljenje (npr. mišljenje o tem, kaj nekdo misli o čustvih/željah nekoga drugega). Pri tej nalogi je mogoče zbrati tri točke.

- TV 11: Čustva na podlagi prepričanja (sklepanje, da prepričanja lahko sprožijo čustva)
- TV 12: Čustva na podlagi stvarnosti (sklepanje o čustvih v kontekstu aktualnih dogodkov)
- TV 13: Čustva drugega reda (sklepanje, da ljudje razmišljajo o čustvih drugih ljudi)

NALOGA H: Naloga neskladja med sporočilom in željo (The Message-Desire Discrepant Task; Mitchell, Saltmarsh in Russell, 1997) je namenjena oceni sposobnosti sklepanja o prepričanjih drugega, pri interpretaciji podane želje v kontekstu spremembe lokacije (tj. napačno prepričanje). Ta naloga je bila izbrana, ker predstavlja izrazito plat teorije uma, poleg tega pa prinaša prednost pred ostalimi nalogami (npr. pred bolj tradicionalnim Smarties preizkusom zavajajoče škatle), saj se izogne napačnim odzivom, zaradi preveč dobesedne razlage testnega vprašanja (Fodor, 1992; Mitchell idr., 1997). Pri nalogi je mogoče zbrati eno točko.

- TV 14: Neskladje med sporočilom in željo (sklepanje o prepričanjih drugih, pri interpretaciji podane želje)

NALOGA I: Naloga napačnih prepričanj drugega reda (A Second-Order False Belief Task; Silliman idr., 2003; prvotno prilagojena po Sullivan, Zaitchik in Tager-Flusberg, 1994) je namenjena za oceno znanja o napačnih prepričanjih drugega reda. Ta naloga se smatra kot najbolj zahtevna preizkušnja med vedenjskimi nalogami teorije uma. Poleg kompleksnega rekurzivnega mišljenja (mišljenje o tem, kaj nekdo misli o tem, kar misli neka oseba), vsebuje tudi elemente napačnih prepričanj. Pri nalogi je mogoče zbrati eno točko.

- TV 15: Napačna prepričanja drugega reda (sklepanje, o tem, da imajo ljudje lahko napačna prepričanja o prepričanjih drugih ljudi)

Točkovanje

Kontrolna vprašanja (KV). Naloge vsebujejo kontrolna vprašanja, na katere mora otrok odgovoriti pravilno, preden lahko dobi točke na testnih vprašanjih. Kontrolna vprašanja niso točkovana enako kot testna vprašanja (0 ali 1). Pri njih označimo zgolj, ali je otrok nanje odgovoril pravilno (P) ali napačno (N). Če otrok napačno odgovori na kontrolno vprašanje, se naloga zaključi, nadaljnja testna vprašanja pri tej nalogi se točkujejo z 0. Izvajanje se v tem primeru nadaljuje z naslednjo nalogo. Če otrok napačno odgovori na katerih koli pet kontrolnih vprašanj (ni nujno, da si sledijo zaporedoma), pa je potrebno izvajanje v celoti prekiniti.

Testna vprašanja (TV). Točke na Vedenjskih nalogah teorije uma otrok dobi, ko pravilno reši testno vprašanje in vsa pripadajoča kontrolna vprašanja. Za vsako testno vprašanje je možno dobiti 0 (če ne odgovori pravilno) ali pa 1 točko (če odgovori pravilno). V skladu s postopkom točkovanja, otroci ne dobjajo točk pri testnih vprašanjih, v primeru, ko je njihov odgovor na pripadajoče kontrolno vprašanje napačen. Skupni dosežek torej predstavlja število točk na testnih vprašanjih (seštevek vseh pravilnih odgovorov). To število se določi na listi za točkovanje – rezultat se zapiše/izračuna na dnu obrazca. Možni rezultati se gibljejo od 0 do 15, pri čemer višje vrednosti kažejo na bolj razvito teorijo uma. Pri razlagi je potrebno upoštevati, da gre za ordinalno mersko lestvico. Ker se naloge stopnjujejo v težavnosti in vprašanja proti koncu preizkusa verjetno odražajo višjo ali bolj razvito znanje o teoriji uma, lahko analiza zgolj surovih ordinalnih rezultatov prikrije znanje o teoriji uma, v primeru, da posameznik pri začetnih nalogah ni uspešen, težavnejše naloge pa odgovori pravilno. To se sicer redko zgodi, saj je baterija nalog sestavljena tako, da prehaja od relativno preprostih vidikov teorije uma, ki se v otrokovem razvoju pojavijo zgodaj, do bolj zapletenih in bolj sofisticiranih vidikov teorije uma, ki se v otrokovem razvoju pojavijo kasneje. Čeprav je ToMI-2 v primerjavi s ToMTB vsebinsko bolj obsežen, sta merska pripomočka oblikovana in normirana sočasno, da bi skupaj z njima lažje ocenili teorijo uma na treh splošnih razvojnih stopnjah: oba pripomočka obsegata zgodnjo razvojno raven teorije uma, ki se pojavi med 1. in 3. letom starosti, osnovno razvojno raven teorije uma, ki se pojavi pri predšolskih otrocih, med 3,5. in 5,5. letom starosti ter napredno razvojno raven teorije uma, ki se pojavi kasneje v otroštvu in sicer med 5,5. in 8. letom starosti. Na vedenjskih nalogah teorije uma testna vprašanja od 1 do 5 sodijo v podlestvico zgodnje razvojne ravni teorije uma, testna vprašanja od 6 do 10 sodijo

19

v podlestvico osnovne razvojne ravni teorije uma, testna vprašanja od 11 do 15 pa sodijo v podlestvico napredne razvojne ravni teorije uma.

Neobvezna vprašanja za utemeljitev. Neobvezna vprašanja za utemeljitev otrokovega podanega odgovora so na voljo za 10 od 15 testnih vprašanj. Teh 10 vprašanj je bilo razvitih, saj s pragmatičnega vidika testatorju ponudijo utemeljitev, ali je otrok vprašanje dejansko razumel. V primeru, da otrokovi odgovori nakazujejo na visoko razvito sposobnost teorije uma, nam vprašanja za utemeljitev dajo še dodatno potrditev, ali je temu res tako. Pri uporabi vprašanj za utemeljitev so na voljo različne možnosti točkovanja. Ena od možnosti je izključno z vidika kvalitativne analize, pri čemer se isčejo vzorci v kogniciji ali komunikaciji, ki bi lahko odražali vrzeli v znanju teorije uma in se lahko na podlagi teh osredotočimo na različne klinične primanjkljaje. Druga možnost je ocenjevanje po ordinalni lestvici, kjer vrednosti odražajo razliko v popolnosti oziroma pravilnosti odgovora. Izbrana shema točkovanja je odvisna od potreb strokovnjakov, ki delajo z otroki z MAS oziroma drugimi motnjami v razvoju. Odgovore lahko točkujemo z:

20

1 = brez odziva; »ne vem«; ali drugačen očitno napačen odgovor

2 = nepopoln odgovor, pri katerem otrok ne navaja notranjega mentalnega stanja (npr. želeti, misliti, vedeti) ALI delno nepravilen odgovor, kjer otrok navaja notranje mentalno stanje, vendar se sklicuje na napačno mentalno stanje ali pa v odgovoru manjkajo pomembne informacije ter so povezave med mentalnimi stanji in posledicami v realnem svetu nejasne ali odsotne

3 = popoln pravilen odgovor

Testno vprašanje 5 – vprašanje za utemeljitev: Zakaj bo Brina vesela?

1 = ne vem

2 = ker ima rada piškote (nepravilno mentalno stanje)

3 = ker je dobila piškot; ker je dobila, kar si je želela; ker si je želela piškot

Testno vprašanje 6 – vprašanje za utemeljitev: Zakaj Petra misli, da so na mizi?

1 = ker so na mizi (odsotnost sklicevanja na mentalno stanje)

2 = ker razmišlja o teh stvareh (sklicevanje na mentalno stanje, vendar ni povezave med znanjem, ki temelji na zaznavanju in ideji, da videnje vodi k vedenju)

3 = ker jih je tam videla; ker jih je tam nazadnje videla

Testno vprašanje 7 in 8 – vprašanje za utemeljitev: *Zakaj Jana in Nejc ne vidita iste stvari?*

- 1** = ker ne vidita iste stvari (preprosta ponovitev zaključka)
- 2** = ker je Nejcu vseeno, Jana pa gleda kip s sprednje strani (napačna interpretacija Nejčevega mentalnega stanja in pravilna interpretacija Janine vizualne perspektive)
- 3** = ker stojita na različnih mestih; ker Jana gleda kip od spredaj, Nejc pa od zadaj

Testno vprašanje 9 – vprašanje za utemeljitev: *Zakaj bo Igor iskal svoje ključe na kavču?*

- 1** = ker so na kavču (odsotnost mentalnega stanja)
- 2** = ker ni videl ključev na postelji (sklicevanje na mentalno stanje, vendar neodzivnost na vprašanje; ni jasno, ali otrok razume povezavo med videnjem, vedenjem in obnašanjem)
- 3** = ker jih je tam videl; ker ve, da so tam; ker ve, da so tam, ker jih je tam videl

21

Testno vprašanje 10 – vprašanje za utemeljitev: *Zakaj bo Anže knjigo najprej iskal na mizi?*

- 1** = ker tja ljudje odlagajo knjige (odsotnost nanašanja na mentalno stanje; nepravilen odgovor)
- 2** = iskal jo bo tam, vendar knjige v resnici ni tam (neodzivnost na vprašanje; nanašanje na mentalno stanje, vendar ne pokaže čistega znanja o napačnih prepričanjih)
- 3** = ker jo je tam pustil; ker je nazadnje videl knjigo na mizi; ker misli, da je tam

Testno vprašanje 11 – vprašanje za utemeljitev: *Zakaj bo Lan vesel?*

- 1** = ker je njegov rojstni dan (napačen odgovor)
- 2** = ker misli, da bi se bilo zabavno igrati z letalom (sklicevanje na mentalno stanje, vendar ni povezave med hotenjem in željo)
- 3** = ker misli, da bo dobil, kar si želi; ker si to želi za rojstni dan

Testno vprašanje 12 – vprašanje za utemeljitev: *Zakaj bo Lan žalosten?*

- 1** = ker je hotel letalo sedaj in ne kasneje (sklicevanje na mentalno stanje, vendar napačen odgovor)
- 2** = ker njegov rojstni dan sedaj ni zabaven (sklicevanje na mentalno stanje, vendar ni povezave med hotenjem in željo)

3 = ker ni dobil, kar si je želel; ker je mislil, da dobi letalo, vendar ga ni; razočaran je, ker ni dobil, kar si je najbolj želel

Testno vprašanje 13 – vprašanje za utemeljitev: *Zakaj oče misli, da bo Lan vesel?*

1 = ker ima oče rad vlake (sklicevanje na mentalno stanje, vendar napačen odgovor)

2 = ker imajo otroci radi darila (sklicevanje na mentalno stanje, vendar nepopoln odgovor), ker mu je oče dal vlak (ni sklicevanja na mentalno stanje, vendar delno pravilen odgovor)

3 = ker oče misli, da si želi vlak; ker je oče kupil vlak, ker je mislil, da si Lan tega želi

Testno vprašanje 14 – vprašanje za utemeljitev: *Če je Rok hotel skledo z mize, zakaj je Maji rekel, če mu prineše skledo s pulta?*

1 = ker je Rok lačen (sklicevanje na fiziološko stanje, vendar nepravilen odgovor)

2 = ker je Rok hotel jesti špagete (sklicevanje na mentalno stanje, vendar nepopoln odgovor)

3 = ker Rok ni vedel, da je Maja zamenjala posodi; ker sta bili posodi zamenjani in misli, da je tista posoda, ki jo hoče, na pultu

Testno vprašanje 15 – vprašanje za utemeljitev: *Zakaj bo mama rekla, da Erik misli, da bo dobil rollerje?*

1 = ker si Erik želi rollerje za rojstni dan (sklicevanje na mentalno stanje, vendar napačen odgovor)

2 = ker je to tisto, kar mu je povedala (ni sklicevanja na mentalno stanje, vendar delno pravilen odgovor)

3 = ker je to to, kar ona misli, da Erik misli; ker ga je skušala prelisičiti v to, da misli, da bo dobil rollerje; ker mu je rekla, da bo dobil rollerje in ne ve, da je našel kolo

Veljavnost in zanesljivost (ZDA in Slovenija)

V ZDA so bile izvedene naslednje analize z uporabo dveh različnih vzorcev. Oba vzorca in njihovi podatki so opisani spodaj. Tudi v Sloveniji so bile opravljene nekatere analize, vzorec in rezultati so predstavljeni spodaj.

ZDA. Vzorec otrok z motnjami avtističnega spektra. Vzorec je zajemal 41 otrok (8 deklic, 33 dečkov), starih od 4 do 12 let ($M = 7,3$), od tega jih je 18 imelo diagnozo avtizem, 17 pervazivno razvojno motnjo ter 6 Aspergerjev sindrom

po kriterijih iz Diagnostičnega in statističnega priročnika za duševne motnje – četrta izdaja (DSM-IV; American Psychiatric Association, 1994). Otroci so sodelovali v dveh študijah, katerih namen je bil oceniti učinke socialno-pragmatičnih intervencij za reševanje temeljnih primanjkljajev MAS. Te študije so bile vzdolžne, vendar so bili vsi podatki, vključeni v pričujočo raziskavo, pridobljeni pred intervencijo in odražajo izhodiščno delovanje posameznika. Diagnoze so bile postavljene med 22. mesecem in 8. letom starosti s strani razvojnih pediatrov, pediatričnih psihiatrov ali psihologov z izkušnjami pri diagnozi otrok z avtizmom. Za potrditev diagnoz MAS udeležencev je bil uporabljen *Načrt diagnostičnega opazovanja avtizma* (The Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS; Lord, Rutter, DiLavore in Risi, 1999). Verbalne sposobnosti otrok so bile različne; ocenili so jih na podlagi zgodovine posameznika in Peabody slikovnega besednjega testa - tretja izdaja (PPVT-III; Dunn in Dunn, 1997).

ZDA. Vzorec otrok brez posebnosti v razvoju. Vzorec je zajemal 55 otrok brez posebnosti v razvoju (25 deklic, 30 dečkov), starih od 2 do 12 let ($M = 5,6$). Otroci so sodelovali v dveh ločenih presečnih študijah. Ena študija je bila validacijska študija Vprašalnika teorije uma (ToMI), druga pa študija o sledenju pogleda, kjer so otroke brez posebnosti v razvoju primerjali s skupino otrok z diagnozo MAS. Otroci brez posebnosti v razvoju so bili identificirani na podlagi poročanja s strani staršev in njihovih odgovorov na vprašalniku, ki je bil zasnovan za preverjanje različnih kliničnih stanj (kot so motnje vida, sluha ali govora ali psihiatrične motnje). Vključeni so bili le starši, ki so poročali o odsotnosti kakršnega koli stanja oz. skrbi za kakršno koli stanje.

23

Slovenija. Vzorec otrok, vključenih v vrtec. Vzorec je zajemal 132 otrok (62 deklic, 70 dečkov), starih od 2,3 do 6,5 let ($M = 4,5$; $SD = 0,9$). Otroci so sodelovali v validacijski študiji Vprašalnika teorije uma za starše (ToMI-2), ki je bil preveden in prirejen za slovensko populacijo. Otroke, ki so bili testirani z vedenjskimi nalogami, smo izbrali na podlagi privolitve staršev, ki so reševali Vprašalnik teorije uma, in na podlagi tega, ali so bili otroci na dan testiranja prisotni v vrtcu in ali so kazali motiviranost za sodelovanje. Vzorec z vedenjskimi nalogami testiranih otrok smo glede na starost združili v kategorije. Za otroke v starosti od 3 do 6 let smo za oblikovanje kategorij uporabili 6 mesečni interval. Otroke, ki so bili stari manj kot 3 leta, in otroke, stare 6 let in več, smo združili v dve dodatni kategoriji. V raziskavo smo vključili otroke in njihove starše iz devetih slovenskih vrtcev, natančneje iz dveh vrtcev v Podravski regiji in sedmih vrtcev v Savinjski regiji. Najprej smo k sodelovanju povabili vrtce, po potrditvi v vključitev v raziskavo s strani ravnateljev, pa so ti k raziskavi povabili še starše in njihove otroke.

Zanesljivost

Notranja skladnost. Notranja skladnost izvirne različice je bila preučena z uporabo Cronbach alfa koeficiente, ki je merilo homogenosti vsebine (McCaulley, 2001). Visok koeficient nakazuje, da postavke odražajo enoten konstrukt. V skladu s konvencionalnimi smernicami se Cronbach alfa $\alpha = 0,70$ šteje za »primernega«, $\alpha = 0,80$ za »dobrega«, $\alpha = 0,90$ pa za »odličnega«. Analiza je pokazala, da je notranja skladnost baterije nalog dosegla $\alpha = 0,91$ pri T₁ in $\alpha = 0,94$ pri T₂, kar predstavlja »odlično« skladnost med postavkami. Na slovenskem vzorcu (Knez, 2017) smo zanesljivost vedenjskih nalog prav tako preverili s Cronbach alfa koeficientom, ki je pokazal primerno notranjo skladnost vedenjskih nalog in sicer $\alpha = 0,77$.

Test-retest zanesljivost po posameznih postavkah. V prvotni različici baterije nalog so vse, razen treh postavk pokazale sprejemljive ravni test-retest zanesljivosti (Hutchins in sod., 2008). Te postavke so bile pozneje izpuščene ali spremenjene. Ena postavka, ki je bila bistveno spremenjena (tj. naloga D), še ni bila ponovno formalno ovrednotena glede test-retest zanesljivosti.

Test-retest zanesljivost in dolžina intervala. Za evalvacijo učinka dolžine test-retest intervala so bile izvedene primerjave med krajšimi (2–7 tednov) in daljšimi intervali (8–16 tednov). t-test za neodvisne vzorce ni pokazal učinka. Skladno s tem rezultatom, tudi Pearsonov r ni pokazal nobene povezave glede spremembe ocene od T₁ do T₂ in dolžino intervala med izvedbami. Obe analizi sta pokazali, da odstopanje v intervalu ni bistveno vplivalo na test-retest zanesljivost.

Test-retest zanesljivost in Verbalna mentalna starost (VMA). Da bi ugotovili, ali se zanesljivost razlikuje glede na VMA (ocenjeno s PPVT-III), so bili udeleženci razdeljeni v dve skupini glede na spremembo njihove ocene med T₁ in T₂. Primerjali so »dosledne posameznike« (sprememba o do 1 točke) in „nedosledne posameznike“ (sprememba 2 ali več točk). t-test za neodvisne vzorce tudi tukaj ni pokazal učinka. Da bi ugotovili, ali se je skladnost reševanja spremnjala glede na postavljenou diagnozo, so primerjali spremembo ocene od T₁ do T₂ med otroki z diagnozo avtizma ($n = 8$) in pervazivno razvojno motnjo ($n = 7$). Ker sta bila v vzorcu samo dva otroka diagnosticirana z Aspergerjevo motnjo, so podatke za omenjena posameznika opustili iz te analize. t-test za neodvisne vzorce ni pokazal učinka diagnoze na zanesljivost. Povprečna vrednost za dva otroka z Aspergerjevo motnjo je bila skoraj enaka povprečjem drugih dveh skupin. Zanesljivost in VMA sta bili raziskani tudi z uporabo Pearsonovega r , ki je vključeval celoten vzorec udeležencev. Med VMA in spremembo ocene od T₁ do T₂ se učinek ni pokazal. Glede na analize razlik in povezanosti je bilo torej ugotovljeno, da spremembe pri VMA niso povezane s spremembami v zanesljivosti.

Veljavnost

Kriterijska veljavnost. Konstruktno veljavna mera teorije uma, merjena na podlagi otrokove uspešnosti pri vedenjskih nalogah, naj bi se pozitivno povezovala z rezultati na vprašalniku teorije uma (ToMI). Spearmanov rho (ker so rezultati na vedenjskih nalogah razvrščeni ordinalno) za vzorec otrok brez posebnosti v razvoju, je pokazal znatno pozitivno povezanost ($r = 0,66, p < 0,05$), torej varianca rezultatov na vprašalniku teorije uma (ToMI) pojasni približno 44 % variance rezultatov otrok na vedenjskih nalogah teorije uma. Za vzorec MAS se kažejo še močnejše korelacije ($r = 0,82, p < 0,05$), torej približno 67% pojasnjene variance. Na slovenskem vzorcu (Knez, 2017) se je med skupnim rezultatom na Vprašalniku teorije uma za starše in skupnim rezultatom na vedenjskih nalogah teorije uma pokazala zmerna pozitivna povezanost ($r = 0,46, p < 0,00$).

Konstruktno veljavna mera teorije uma bi morala biti povezana tudi s starostjo. Skupni rezultati na vedenjskih nalogah teorije uma so bili povezani s starostjo otrok na vzorcu brez posebnosti v razvoju. Rezultati so pokazali močno pozitivno povezanost med obema merama ($r = 0,66, p < 0,01$), kar pomeni, da starost pojasnil približno 44% variance v rezultatih vedenjskih nalog. Tudi na slovenskem vzorcu (Knez, 2017) se je med skupnim rezultatom na vedenjskih nalogah in starostjo otrok pokazala močna pozitivna povezanost ($r = 0,70, p < 0,00$).

25

Deskriptivni in normativni podatki (ZDA in Slovenija)

Težavnost postavk. Težavnost vsake naloge (postavke) je bila za MAS vzorec ocenjena s prvotno različico Vedenjskih nalog teorije uma. Prvotna različica je bila ovrednotena glede na test-retest zanesljivost in notranjo skladnost (Hutchins, Prelock in Chace, 2008) in nato spremenjena na podlagi izboljšanja zanesljivosti naloge. Besedilo izvirne različice in sedanje različice je identično, razen za tri postavke, ki so bili spremenjene ali izpuščene. Težavnost naloge, ki je bila vsebinsko predelana (tj. naloga D), ni na voljo za MAS vzorec.

Težavnost vsake naloge je bila za vzorec otrok brez posebnosti v razvoju ocenjena z uporabo originalnih in spremenjenih različic baterije nalog. Za to analizo je bilo treba ustvariti starostno ujemajoč vzorec otrok brez posebnosti v razvoju. Tako je bil za naslednje analize uporabljen podvzorec 39 otrok brez posebnosti v razvoju od 4 do 12 let ($M = 7,8$). V slovenski raziskavi smo za analizo indeksa težavnosti uporabili vzorec 127 otrok starih med 3 in 6 let ($M = 4,5$).

Indeks težavnosti vsake postavke je predstavljen v tabeli 1. Ti podatki kažejo, da so naloge razvrščene v splošno naraščajočem zaporedju težavnosti.

Tabela 1: Indeks težavnosti vseh postavk na ameriškem vzorcu otrok z motnjami avtističnega spektra in ameriškem vzorcu otrok brez posebnosti v razvoju. Indeks težavnosti vseh postavk na slovenskem vzorcu.

| Naloge in testna vprašanja | Težavnost postavke: MAS vzorec (% tistih, ki so odgovorili pravilno) | Težavnost postavke: BPR vzorec (% tistih, ki so odgovorili pravilno) | Težavnost postavke: SLO vzorec (% tistih, ki so odgovorili pravilno) |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Naloga A | | | |
| Testno vprašanje 1 | 86 % | 100 % | 98 % |
| Testno vprašanje 2 | 86 % | 97 % | 93 % |
| Testno vprašanje 3 | 89 % | 97 % | 95 % |
| Testno vprašanje 4 | 92 % | 100 % | 87 % |
| Naloga B | | | |
| Testno vprašanje 5 | 81 % | 97 % | 66 % |
| Naloga C | | | |
| Testno vprašanje 6 | 74 % | 93 % | 67 % |
| Naloga D | | | |
| Testno vprašanje 7 | -- | 89 % | 12 % |
| Testno vprašanje 8 | -- | 82 % | 37 % |
| Naloga E | | | |
| Testno vprašanje 9 | 59 % | 74 % | 50 % |
| Naloga F | | | |
| Testno vprašanje 10 | 57 % | 82 % | 39 % |
| Naloga G | | | |
| Testno vprašanje 11 | 56 % | 75 % | 35 % |
| Testno vprašanje 12 | 39 % | 54 % | 25 % |
| Testno vprašanje 13 | 34 % | 52 % | 24 % |
| Naloga H | | | |
| Testno vprašanje 14 | 44 % | 54 % | 48 % |
| Naloga I | | | |
| Testno vprašanje 15 | 17 % | 43 % | 23 % |

Postavke, obarvane svetlo modro, spadajo k zgodnji razvojni ravni teorije uma. / Postavke, obarvane srednje modro, spadajo k osnovni razvojni ravni teorije uma. / Postavke, obarvane temno modro, spadajo k naprednji razvojni ravni teorije uma.

*MAS vzorec – vzorec ameriških otrok z motnjami avtističnega spektra; BPR vzorec – vzorec ameriških otrok brez posebnosti v razvoju; SLO vzorec – vzorec slovenskih otrok.

Opisne statistike: Povprečni skupni dosežek po starosti.

Povprečni skupni dosežek glede na starost je bil izračunana na podlagi podatkov vzorca otrok brez posebnosti v razvoju. Ti podatki se lahko uporabijo kot splošno merilo pričakovanega dosežka na skupnem rezultatu, vendar je treba ponovno poudariti, da ti podatki temeljijo na majhnem vzorcu in to še posebej velja za nekatere starostne kategorije (npr. za starost 2–3 leta) in jih je treba razlagati s previdnostjo. Ameriški vzorec sestavlja 55 otrok, ki so razdeljeni v devet starostnih skupin, slovenski vzorec pa sestavlja 127 otrok, razdeljenih v tri starostne skupine (Knez, 2017). Ti podatki so predstavljeni v tabeli 2 (ameriški vzorec) oz. tabeli 3 (slovenski vzorec).

Tabela 2: Povprečni skupni dosežek po starosti je bil izračunana na podlagi podatkov ameriškega vzorca otrok brez posebnosti v razvoju.

| Starost (n) | Povprečni skupni dosežek (standardni odklon) |
|---------------|---|
| 2-3 (n = 4) | 3,5 (0,7) |
| 3-4 (n = 6) | 8,5 (3,5) |
| 4-5 (n = 8) | 11,8 (3,3) |
| 5-6 (n = 9) | 11,5 (2,1) |
| 6-7 (n = 7) | 12,4 (1,1) |
| 7-8 (n = 5) | 12,8 (3,0) |
| 8-9 (n = 5) | 12,4 (2,1) |
| 9-10 (n = 7) | 13,4 (1,5) |
| 11-12 (n = 4) | 15,0 (0,0) |

27

Tabela 3: Povprečni skupni dosežek po starosti je bil izračunana na podlagi podatkov slovenskega vzorca otrok, vključenih v vrtec.

| Starost (n) | Povprečni skupni dosežek (standardni odklon) |
|--------------|---|
| 3-4 (n = 42) | 5,6 (2,0) |
| 4-5 (n = 42) | 7,9 (2,1) |
| 5-6 (n = 43) | 10,2 (2,5) |

Preliminarne norme

Glede na uporabnost norm za raziskovalne namene in za odločanje v klinične namene je bila ocenjena starost, pri kateri je večina otrok brez posebnosti v razvoju pravilno rešila vsako testno vprašanje na Vedenjskih nalogah teorije uma. Ti podatki so predstavljeni v tabeli 4. Norme so bile pridobljene z upora-

Tabela 4: Identificirana je bila starost, ob kateri oz. nad katero je 80% (tj., 80 – 100%) ameriškega vzorca pravilno rešilo posamezno testno vprašanje.

| Naloge in testna vprašanja | Predhodne starostne norme |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Naloga A | |
| Testno vprašanje 1 | 2 leti; o mesecev |
| Testno vprašanje 2 | 2 leti; 3 mesece |
| Testno vprašanje 3 | 2 leti; 4 mesece |
| Testno vprašanje 4 | 2 leti; 6 mesecev |
| Naloga B | |
| Testno vprašanje 5 | 2 leti; 6 mesecev |
| Naloga C | |
| Testno vprašanje 6 | 3 leta; 5 mesecev |
| Naloga D | |
| Testno vprašanje 7 | 4 leta; 6 mesecev |
| Testno vprašanje 8 | 4 leta; 8 mesecev |
| Naloga E | |
| Testno vprašanje 9 | 4 leta; 6 mesecev |
| Naloga F | |
| Testno vprašanje 10 | 4 leta; 6 mesecev |
| Naloga G | |
| Testno vprašanje 11 | 6 let; 2 meseca |
| Testno vprašanje 12 | -- |
| Testno vprašanje 13 | -- |
| Naloga H | |
| Testno vprašanje 14 | 7 let; o mesecev |
| Naloga I | |
| Testno vprašanje 15 | 8 let; 2 meseca |

Postavke, obarvane svetlo modro, spadajo k zgodnji razvojni ravni teorije uma. / Postavke, obarvane srednje modro, spadajo k osnovni razvojni ravni teorije uma. / Postavke, obarvane temno modro, spadajo k napredni razvojni ravni teorije uma.

bo podatkov iz vzorca B ($n = 55$), ki predstavlja majhen vzorec, zato jih je potrebno uporabljati s previdnostjo. Za zagotovitev stabilnosti norm je potreben večji vzorec, ki predstavlja fokus prihodnjih raziskav. Kljub temu so tukaj navedene norme na splošno skladne z ugotovitvami v literaturi za otroke brez po-

sebnosti v razvoju. Norme so bile določene s pregledom deleža pravilnih in napačnih odgovorov glede na starost. Natančneje, za vsako postavko je bila določena starost, nad katero je vsaj 80 % (tj. 80 – 100 %) otrok iz vzorca pravilno rešilo nalogu.

Kot je prikazano v tabeli 4, ta kriterij ni bil dosežen za dve postavki na Vedenjskih nalogah teorije uma (tj. testni vprašanja 12 in 13). Po pregledu postavk pa to ni presenetljivo, saj sta ti dve postavki med težjimi v smislu zahtev delovnega spomina, uporabljen pa je tudi relativno zapleten jezik. Pri testnih vprašanjih 12 in 13 je dodanih tudi veliko kontrolnih spominskih vprašanj. Posledično je preprosto več možnosti, da ju otrok ne reši pravilno v primerjavi z mnogimi drugimi postavkami v bateriji nalog. Verjetno je to razlog za neuspešnost pri teh nalogah tudi pri starejših otrocih (npr. 8, 9, 10 let), kar onemogoča izračun norm. Ugotovili smo, da ko ta vprašanja niso bila uspešno rešena (tudi pri starejših otrocih brez motenj v razvoju), je bila to po navadi posledica napak na kontrolnih spominskih vprašanjih. Interpretacija vzorcev dosežkov za vse postavke, vključno s tistimi, za katere norme ni bilo mogoče določiti, je predstavljena v naslednjem poglavju.

V tabeli 5 so prikazane slovenske preliminarne norme za otroke od 3. do 6. leta starosti v obliki percentilov za polletni starostni razmak (Knez, 2017), iz katerih lahko razberemo pomembnost posameznikovega skupnega rezultata na vedenjskih nalogah, glede na to, koliko odstotkov otrok iz njegove referenčne skupine je doseglo nižji (ali višji) rezultat.

29

Tabela 5: Vedenjske naloge teorije uma – predhodne slovenske norme iz leta 2017.

| Percentili | Starost v letih in mesecih | | | | | |
|------------|----------------------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | 3;0 – 3;5 | 3;6 – 3;11 | 4;0 – 4;5 | 4;6 – 4;11 | 5;0 – 5;5 | 5;6 – 5;11 |
| 95 | 8 | 10 | 11 | 12 | 14 | 15 |
| 90 | 8 | 10 | 11 | 11 | 14 | 14 |
| 75 | 6 | 7 | 9 | 10 | 12 | 12 |
| 50 | 6 | 6 | 7 | 9 | 9 | 11 |
| 25 | 4 | 5 | 6 | 8 | 8 | 10 |
| 10 | 2 | 3 | 5 | 6 | 6 | 8 |
| 5 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 7 |
| N | 21 | 21 | 21 | 21 | 22 | 21 |

Interpretacija

Pri razlagi rezultatov na Vedenjskih nalogah teorije uma, se je pomembno zavedati, da lahko na uspešnost otroka vplivajo tudi drugi dejavniki, ki niso ne-

posredno povezani s teorijo uma. To pomeni, da bo otrok morda nepravilno rešil naloge zaradi jezikovne in kognitivne zapletenosti merskega pripomočka in ne zaradi primanjkljaja sposobnosti teorije uma. Zato je pomembno, da strokovnjaki rezultate razlagajo previdno, zlasti pri postavkah, pri katerih otrok ne opravi kontrolnih vprašanj in vprašanj za utemeljitev. V tej situaciji je običajno, da neuspeh pri nalogi pripisemo motivaciji, pozornosti, izvršilnim funkcijam ali pa jezikovni zapletenosti, vendar ga je mogoče pripisati kombinaciji teh ali drugih dejavnikov, kot je nerazumevanje pragmatičnosti testne situacije. V nobenem primeru ne smemo delati zaključkov o delovanju teorije uma, če kontrolna vprašanja niso bila uspešno rešena. Pravilno rešena kontrolna vprašanja z nepravilno rešenimi pripadajočimi testnimi vprašanji, se običajno smatrajo kot dokaz za primanjkljaje na področju teorije uma. Takrat je priporočljivo, da se intervencije začnejo na najzgodnejši ravni iz opisno-razvojne perspektive (tj. poglejte, katera je prva postavka, ki ni bila rešena pravilno in se osredotočite na intervencijo na tem mestu).

Pri uporabi rezultatov na Vedenjskih nalogah teorije uma, naj strokovnjak upošteva, katere naloge odražajo različne ravni teorije uma, saj te ustrezajo trem podtestom na Vprašalniku teorije uma – zgodnji, osnovni in napredni razvojni ravni teorije uma. Postavke na Vedenjskih nalogah teorije uma si sledijo v naraščajočem zaporedju glede na zahtevnost in ustrezajo slednjim razvojnim ravnem: nalogi A in B predstavlja zgodnjo razvojno raven teorije uma, naloge C, D, E in F predstavljajo osnovno razvojno raven teorije uma in naloge G, H in I predstavljajo napredno razvojno raven teorije uma.

Interpretacijo rezultatov je mogoče okrepiti, če strokovnjak za merjenje ravni teorije uma uporabi Vedenjske naloge teorije uma v povezavi z Vprašalnikom teorije uma (glej Dodatek za interpretacijo in vzorec poročila o rezultatih na vedenjskih nalogah in vprašalniku teorije uma). V tem primeru lahko strokovnjak poišče vzorce v otrokovem razumevanju teorije uma na obeh merskih pripomočkih (bodisi na splošni ravni ali na ravni posameznih postavk, kjer med obema pripomočkoma obstajajo ujemajoče postavke), zlasti za tiste naloge na Vedenjskih nalogah teorije uma, pri katerih kontrolna vprašanja niso bila uspešno odgovorjena. Pomembno je primerjati skupne ocene in ocene za posamezne ravni teorije uma, da dobimo skladno sliko o otrokovem razumevanju teorije uma. Včasih se zgodi, da se rezultati razlikujejo, kar otežuje razlago rezultatov. Na primer, če rezultat nakazujejo razumevanje področja teorije uma (npr. Videnje vodi k vedenju) na Vedenjskih nalogah teorije uma (nalogi C), ne pa na Vprašalniku teorije uma (vprašanje 9), lahko to pomeni, da otrok uporablja kompenzacijске strategije za razrešitev naloge, vendar ni sposoben na razumski način rešiti problemov teorije uma v resničnem življenju. Lahko pa tudi pomeni, da je znanje o teoriji uma prisotno, kadar se uporablja v kontekstu Vedenjskih nalog teorije uma, vendar se razumevanje ne prenese na vedenje v

resničnem svetu. V tem primeru otrok morda ne razume celotnega obsega situacij, za katere je razumevanje teorije uma pomembno.

Nasprotno pa bi lahko otrok na postavkah Vprašalnika teorije uma dosegel visoke rezultate, ob tem pa napačno rešil pripadajoča vprašanja na Vedenjskih nalogah teorije uma (Hutchins, Prelock, Morris, Benner, Lavigne in Hoza, 2015). To lahko pomeni, da je ekološko veljavna kompetenca prisotna, vendar je ni mogoče izraziti na preizkušu, kjer so jezikovne in druge zahteve naloge previsoke. Seveda so lahko različni rezultati tudi posledica napak pri merjenju. Ne glede na to, se strokovnjake spodbuja, naj natančno razmislijo o možnih vih neskladja pri rezultatih. Možno je, da neskladje rezultatov kaže na področje teorije uma, ki predstavlja razvojno ustrezен cilj intervencije in potencialno področje za razvoj, saj obstaja indikacija za možne zametke razumevanja teorije uma. Za zaključek, če je na voljo katera koli možnost testiranja in/ali je vir neskladnih rezultatov nejasen, se bolj priporoča zanašanje na rezultate na Vprašalniku teorije uma, saj z njim dobimo razširjeno oceno teorije uma, prav tako pa je pripomoček zasnovan posebej za preprečevanje težav, povezanih z neposrednimi merami, in je zelo dobro validiran.

31

Viri

- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edition (DSM-IV). Washington, DC: Author.
- Baron-Cohen, S. in Goodhart, F. (1994). The 'seeing leads to knowing' deficit in autism: The Pratt and Bryant probe. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 397–402.
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M. in Minderaa, R. B. (2008). Measuring theory of mind in children. Psychometric properties of the ToM storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1907–1930.
- Dunn, L. M. in Dunn, L. M. (1997). *Examiner's manual for the Peabody Picture Vocabulary Test* (3. izdaja). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. V: H. Beilin in P. B. Pufall (ur.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (str. 107-139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fodor, J. A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283–296.
- Friedman, O., Griffin, R., Brownell, H. in Winner, E. (2003). Problems with the seeing = knowing rule. *Developmental Science*, 6(5), 505–513.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. in Hill. K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*, 8, 345-365.

- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thought and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154.
- Hutchins, T. L. in Prelock, P. A. (2008). Supporting Theory of Mind Development: Considerations and Recommendations for Professionals Providing Services to Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Topics in Language Disorders*, 28(4), 340–364.
- Hutchins, T., Prelock, P. A. in Chace, W. (2008). Test-retest reliability of theory of mind tasks representing a range of content and complexity and adapted to facilitate the performance of children with ASD. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 23(4), 195–206.
- Hutchins, T. L. in Prelock, P. A. (2010). *Technical Manual for the Theory of Mind Task Battery*. Pridobljeno s <http://www.theoryofmindinventory.com/>
- Hutchins, T. L. in Prelock, P. A. (2014). *The Theory of Mind Task Battery*. Pridobljeno s <http://www.theoryofmindinventory.com/>
- Hutchins, T., Prelock, P. A., Morris, H., Benner, J., Lavigne, T. in Hoza, B. (2015). Explicit vs. applied theory of mind competencies: A study of typically developing males, males with ASD, and males with ADHD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 21, 94–108.
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callesen, K., Lykke Mortensen E., Gottlieb, D. in Smith, L. (2002). A new „advanced“ Test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 517–528.
- Knez, N. (2017). *Teorija uma v zgodnjem otroštvu: validacija vprašalnika za starše* (Magistrska naloga). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C. in Risi, S. (1999). *Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic (ADOS-G)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Leslie, A. M. in Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing, and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315–324.
- McCauley, R. (2001). *Assessment of language disorders in children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mitchell, P., Saltmarsh, R. in Russell, H. (1997). Overly literal interpretations of speech in autism: Understanding that messages arise from minds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry & Allied Disciplines*, 38, 658–691.
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T. in van Dongen, L. (1999). The Tom-Test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with perva-

- sive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 67–80.
- Pons, F., Harris, P. L. in de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.
- Premack, D. G. in Woodruff, G. (1978). »Does the chimpanzee have a theory of mind?«. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Siegal, M. in Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1–12.
- Silliman, E. R., Diehl, S. F., Bahr, R. H., Hnath-Chisolm, T., Zenko, C. B. in Friedman, S. A. (2003). A new look at performance on theory-of-mind tasks by adolescents with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 236–252.
- Sroufe, A. L., Cooper, R. G. in DeHart, G. B. (1996). *Child development: its nature and course*. New York, NY: McGraw Hill.
- Steele, S., Joseph, R.M. in Tager-Flusberg, H. (2003). Brief report: Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 461–467.
- Sullivan, K., Zaitchik, D. in Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395–402.
- Šakić, M., Kotrla Topić, M. in Ljubešić, M. (2012). Pristupi procjeni teorije uma u dojenačkoj i predškolskoj dobi. *Psihologische teme*, 21(2), 359–381.
- Wellman, H. M. (1988). First steps in the child's theorizing about the mind. V: J. W. Astington, P. L. Harris, D. R. Olson (ur.), *Developing theories of mind* (str. 64-92). New York: Cambridge University Press.
- Wellman, H. M. in Banerjee, M. (1991). Mind and emotions: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191–214.
- Wellman, H. M. in Bartsch, K. (1994). Before belief: Children's early psychological theory. V: C. Lewis in P. Mitchell (ur.), *Children's early understanding of mind: Origins and Development* (str. 331-354). Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Wellman, H. M., Cross, D. in Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Wellman, H.M. in Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541.
- Wimmer, H. in Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.

Dodatek A

Interpretacija in vzorec poročila

D. F. je 14-letni deček z diagnosticirano motnjo avtističnega spektra. D. F. pretežno komunicira verbalno, čeprav so njegovi izrazi navadno prekinjeni in omejeni na eno do štiri izgovorjene besede. Z nekaj pomoči ali spodbude je pogosto sposoben normalno uporabiti ton, poudarek in glasnost govora. Sporoča lahko svoje osnovne želje in potrebe, začne pogovore povezane z njemu zanimivejšimi temami (npr. Disneyjevimi liki) in se dobro odziva na komunikativne sogovornike, ki jih pozna in ki kažejo zanimanje za interakcijo z njim.

D. F. je reševal Vedenjske naloge teorije uma (ToMTB) kot del bolj obsežne ocene njegovega funkcioniranja. ToMTB je merski pripomoček, zasnovan za ocenjevanje kompetenc na različnih področjih teorije uma in na različnih stopnjah razvojne in konceptualne zahtevnosti. Preskusna vprašanja so vvedena v vrsto kratkih zgodbic – vinjet (imenovanih naloge A - I), ki so opremljene z barvnimi ilustracijami. Vsaka zgodba se prebere otroku, ki lahko odgovori na preizkusna vprašanja ustno ali s kazanjem na eno od štirih slik, ki prikazuje možne odgovore. Težavnost testnih vprašanj se tekom preizkusa stopnjuje. Na vsaki izmed razvojnih ravnih je možno doseči po pet točk, torej 5 točk na zgodnjih razvojnih ravnih teorije uma, 5 točk na osnovnih razvojnih ravnih teorije uma in 5 točk na naprednih razvojnih ravnih teorije uma. Skupna ocena na vedenjskih nalogah je sestavljena iz 15 možnih točk.

Povzetek rezultatov iz ToMTB je predstavljen v tabeli na naslednji strani.

| Naloga/Testno vprašanje (TV) ali kontrolno vprašanje (KV) | Domena teorije umna, na katero se naloga v vedenjskih nalogah nanaša | Rezultat |
|--|---|-----------------|
| Naloga A TV 1 | Prepoznavanje osnovnih čustev: veselje | Prav |
| Naloga A TV 2 | Prepoznavanje osnovnih čustev: žalost | Prav |
| Naloga A TV 3 | Prepoznavanje osnovnih čustev: jeza | Prav |
| Naloga A TV 4 | Prepoznavanje osnovnih čustev: strah | Prav |
| Naloga B KV | Kontrolno vprašanje 1 | Prav |
| Naloga B TV 5 | Čustva na podlagi želje (razumevanje, da so ljudje veseli, ko dobjijo, kar si želijo) | Prav |
| Naloga C TV 6 | Videnje vodi k vedenju (razumevanje, da, kar nekdo vidi, vpliva na to, kar ve) | Prav |
| Naloga D TV 7 | Vidno polje (sklepanje, da bodo imeli ljudje različno vidno perspektivo, glede na njihovo telesno pozicioniranje) | Narobe |
| Naloga D TV 8 | Vidno polje (sklepanje, da bodo imeli ljudje različno vidno perspektivo, glede na njihovo telesno pozicioniranje) | Narobe |
| Naloga E TV 9 | Dejanje na podlagi zaznavanja (sklepanje, da bodo ljudje delovali v skladu z njihovimi prepričanji na podlagi zaznavanja) | Narobe |
| Naloga F KV | Kontrolno vprašanje 1 | Prav |
| Naloga F KV | Kontrolno vprašanje 2 | Prav |
| Naloga F TV 10 | Napačna prepričanja (sklepanje o prepričanju v kontekstu nepričakovane spremembe lokacije) | Narobe |
| Naloga G KV | Kontrolno vprašanje 1 | Narobe |
| Naloga G KV | Kontrolno vprašanje 2 | Narobe |
| Naloga G TV 11 | Čustva na podlagi prepričanja (sklepanje, da prepričanja lahko sprožijo čustva) | Narobe |
| Naloga G KV | Kontrolno vprašanje 3 | Narobe |
| Naloga G TV 12 | Čustva na podlagi stvarnosti (sklepanje o čustvih v kontekstu aktualnih dogodkov) | Narobe |
| Naloga G TV 13 | Čustva drugega reda (sklepanje, da ljudje razmišljajo o čustvih drugih ljudi) | Narobe |
| Naloga H KV | Kontrolno vprašanje 1 | Narobe |

| Naloga/Testno vprašanje (TV) ali kontrolno vprašanje (KV) | Domena teorije uma, na katero se naloga v vedenjskih nalogah nanaša | Rezultat |
|---|--|----------|
| Naloga H KV | Kontrolno vprašanje 2 | Narobe |
| Naloga H KV | Kontrolno vprašanje 3 | Narobe |
| Naloga H KV | Kontrolno vprašanje 4 | -- |
| Naloga H TV 14 | Neskladje med sporočilom in željo (sklepanje o prepričanjih drugih, pri interpretaciji podane želje) | -- |
| Naloga I KV | Kontrolno vprašanje 1 | -- |
| Naloga I TV 15 | Napačna prepričanja drugega reda (sklepanje, o tem, da imajo ljudje lahko napačna prepričanja o prepričanjih drugih ljudi) | -- |

Večina D. F.-ovih odgovorov je bila pridobljena s pomočjo dečkovega kazanja na posamezni odgovor. Skupno je prejel 6 od 15 možnih točk. Njegov vzorec odgovarjanja nakazuje, da je D. F. pokazal spretnosti, skladne z zgodnjim razvojno ravno teorijo ume in pravilno rešil vseh pet testnih vprašanj na podllestvici zgodnje razvojne ravni teorije uma. Poleg tega je pravilno rešil še eno nalogo (tj. videnje vodi k vedenju), ki je skladna z znanjem na osnovni razvojni ravni teorije uma. Kadar so bila testna vprašanja na ToMTB nepravilno rešena, so bila običajno nepravilno odgovorjena tudi kontrolna spominska vprašanja. D. F. je bil pri reševanju nalog motiviran in sodelovalen, zato je verjetno, da neuspeh na teh vprašanjih odraža omejitve pri razumevanju jezika in / ali delovnem spominu. Po petih zaporednih napačnih odgovorih na kontrolna vprašanja je bilo testiranje končano, kot je predvideno z navodili za izvedbo vedenjskih nalog.

37

Sposobnosti, ki bi jih šteli v zgodnjo razvojno raven teorije uma, se po navadi razvijejo v obdobju malčka in v zgodnjem otroštvu (okrog 1. do 3,5. leta starosti). Osnovna razvojna raven teorije uma se navadno razvije v predšolskih letih (približno od 3,5. do 6,5. leta starosti), sposobnosti, ki bi jih šteli v napredno razvojno raven teorije uma, pa se običajno razvijejo v srednjem in pozнем otroštvu (okrog 6,5. do 8. leta starosti). Rezultati ToMTB so bili skladni z rezultati na Vprašalniku teorije uma (ToMI-2), ki so pokazali kompetentnost D. F. glede sposobnosti, ki se razvijejo na zgodnji razvojni ravni teorije uma, njegovo močno področje pa je tudi osnovna razvojna raven teorije uma, in sicer domena videnje vodi k vedenju. Če povzamemo, rezultati na merah teorije uma razkrivajo splošno kompetentnost na zgodnji razvojni ravni teorije uma ter potencial za razvijanje kompetenc na osnovni razvojni ravni teorije uma, kjer pa je poleg sposobnosti na napredni razvojni ravni še prostor za napredek pri sposob-

nostih, ki še niso razvite. Z opisno-razvojnega vidika bodo najprimernejši intervencije za D. F. verjetno usmerjene na pridobivanje novih kompetenc teorije uma (tj. teh na osnovni razvojni ravni).

Vedenjske naloge teorije uma in liste za točkovanje

Vedenjske naloge teorije uma

39

Naloga A



41



Pokaži na vesel obraz.

Pokaži na žalosten obraz.



43



Pokaži na jezen obraz.

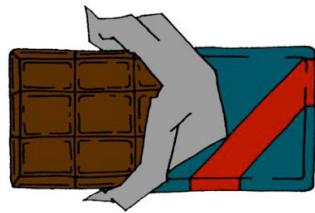
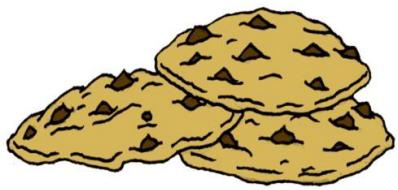
Pokaži na prestrašen obraz.

Naloga B

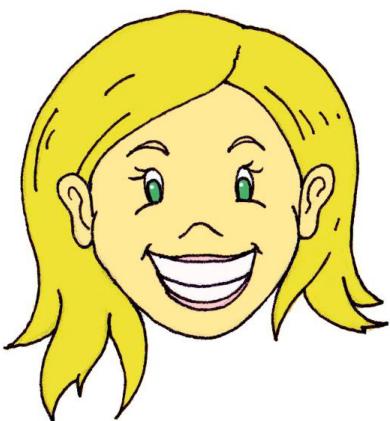


45

To je Brina.
Brina želi jesti piškot.



Kaj želi Brina?



49

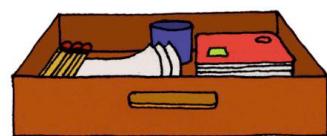
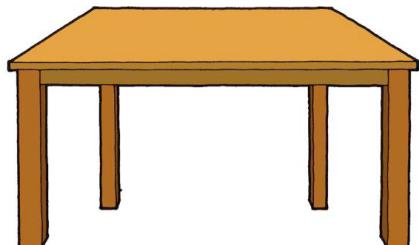
Kako se bo Brina počutila, če dobi piškot?

Naloga C



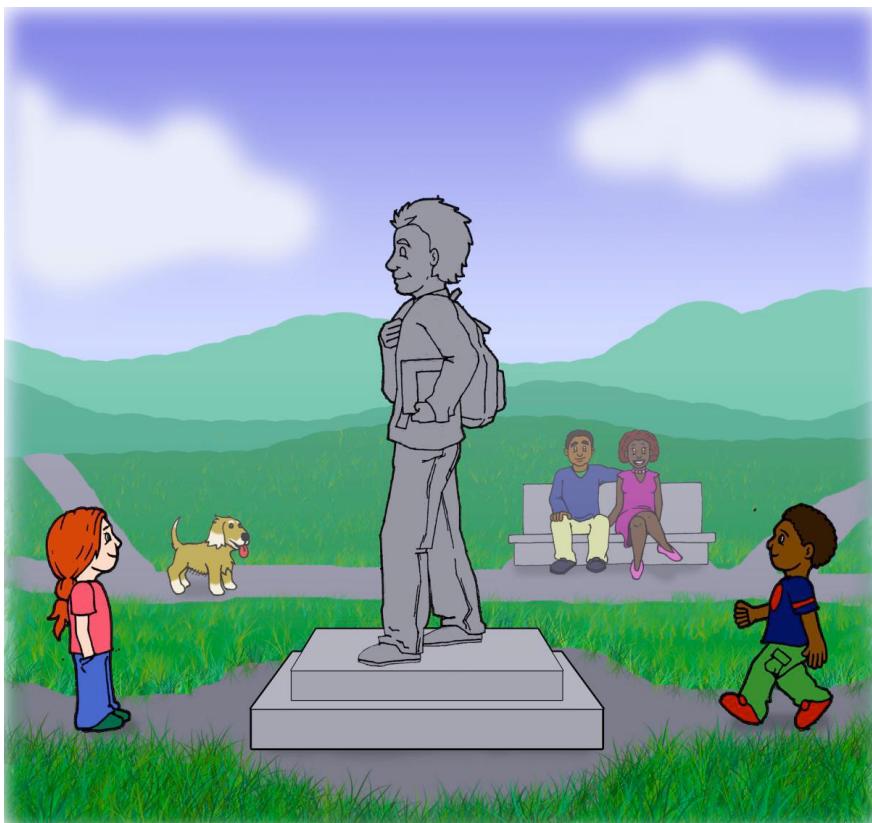
51

To je Petra. Petra je zjutraj videla svoja očala na mizi. Sedaj želi imeti svoja očala.



Kje Petra misli, da so njena očala?

Naloga D

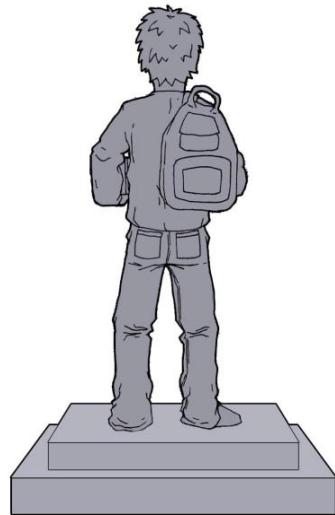


55

Jana je v parku.
Nejc je prav tako v parku.
Jana in Nejc gledata kip.

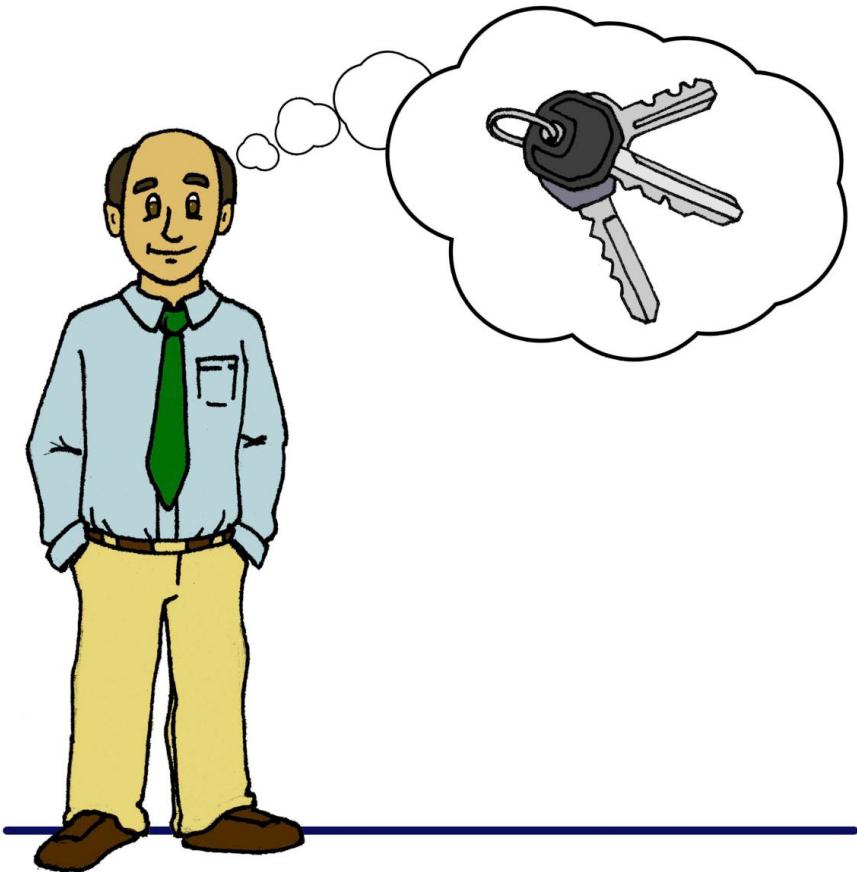


57



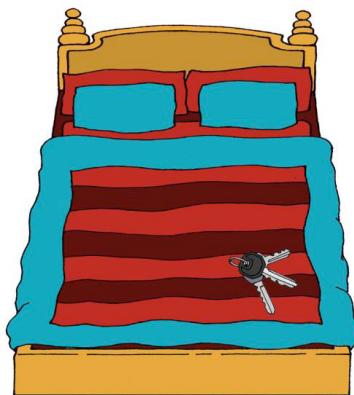
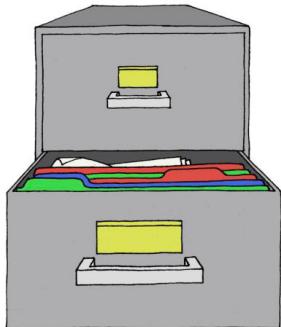
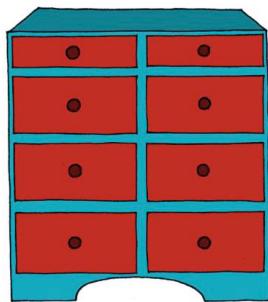
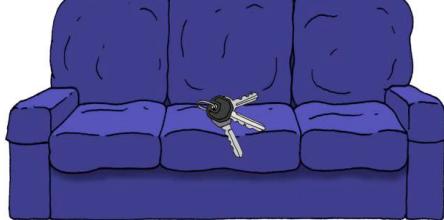
Kaj vidi Jana, ko gleda kip?
Kaj vidi Nejc, ko gleda kip?

Naloga E



59

To je Igor.
Igor želi svoje ključe.



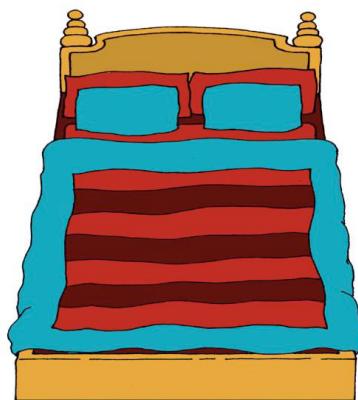
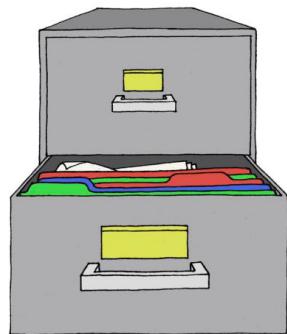
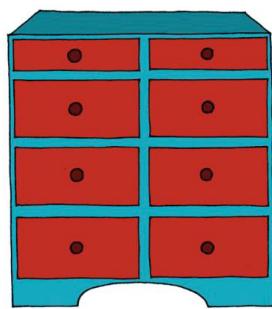
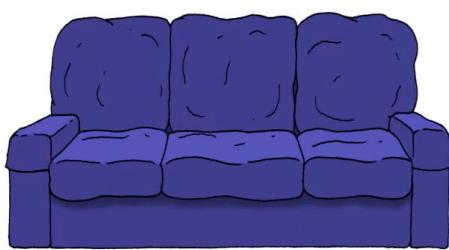
61

Igor ima dva para ključev, ki sta čisto enaka.
En par ključev je na kavču, drugi par ključev
pa na postelji.



63

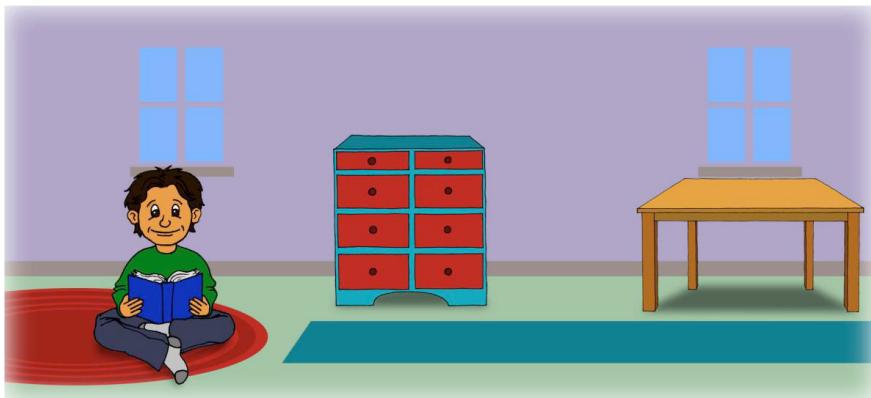
Danes je Igor videl ključe na kavču.
Igor ni videl ključev na postelji.



65

Kje bo Igor iskal svoje ključe?

Naloga F



To je Anže. Anže bere knjigo.

67



Ko konča, Anže odloži knjigo na mizo.



69

Poglej, Katja pride in prestavi knjigo z mize
v predal.



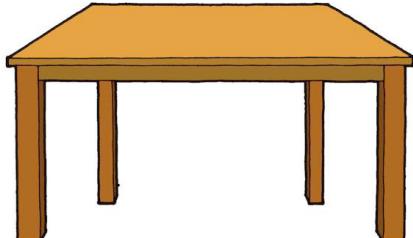
71

Nato Katja odide.



73

Poglej, Anže pride nazaj, da bi še malo bral.



75

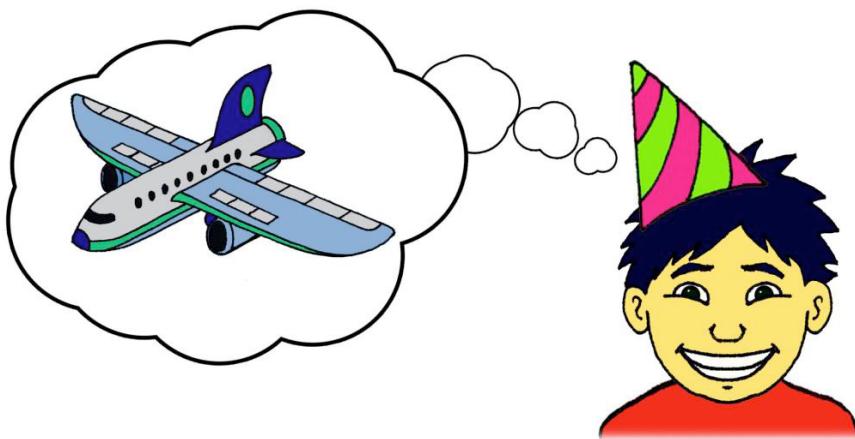
Kam je Anže dal knjigo?
Kje je knjiga sedaj?
Kje bo Anže najprej iskal knjigo?

Naloga G



77

To je Lan.
Lan ima rojstni dan.

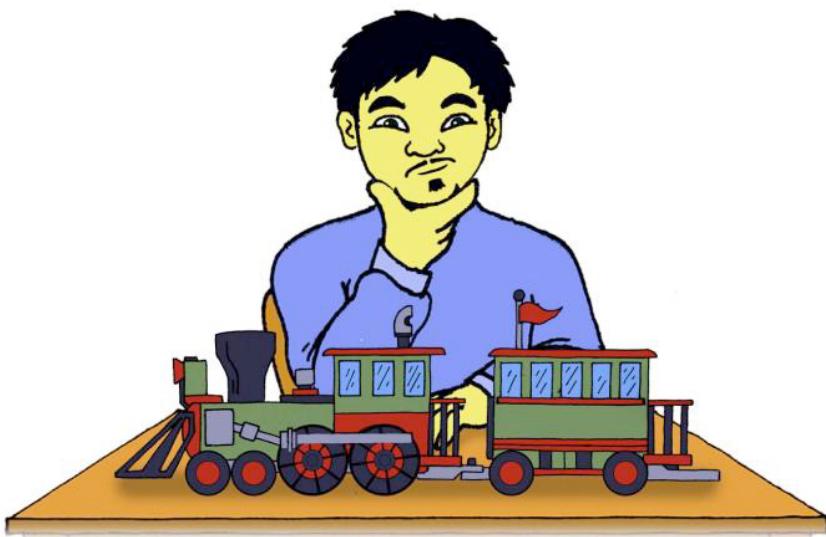


Lan si za svoj rojstni dan želi letalo.



Oče misli, da si Lan za rojstni dan želi vlak.

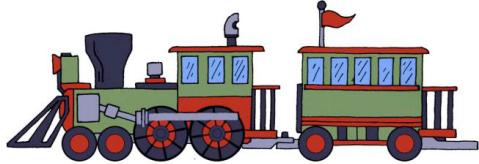
79



Oče je kupil Lanu vlak.

Lan ne ve, da mu je oče kupil vlak.

Lan misli, da mu je oče kupil letalo.



81

Kaj si Lan želi?
Kaj Lan misli, da mu je kupil oče?



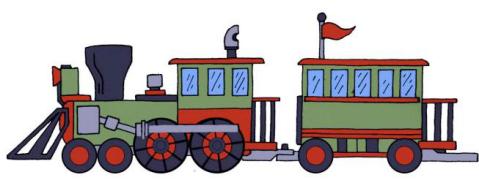
83

Če Lan misli, da mu je oče kupil letalo,
kako se bo potem počutil?



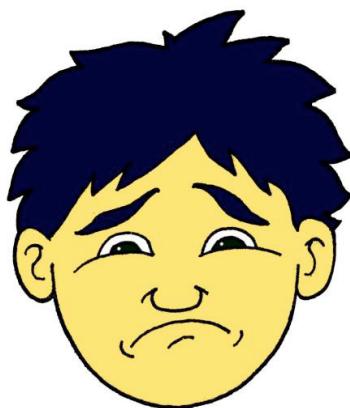
85

Poglej, oče je dal Lanu vlak.



87

Kaj oče misli, da si Lan želi?



89

Kako se bo Lan počutil, ko mu bo oče dal vlak?

Ko bo oče dal Lanu vlak, kako bo oče mislil,
da se Lan počuti?

Naloga H



91

To je Rok.
Rok kuha večerjo.

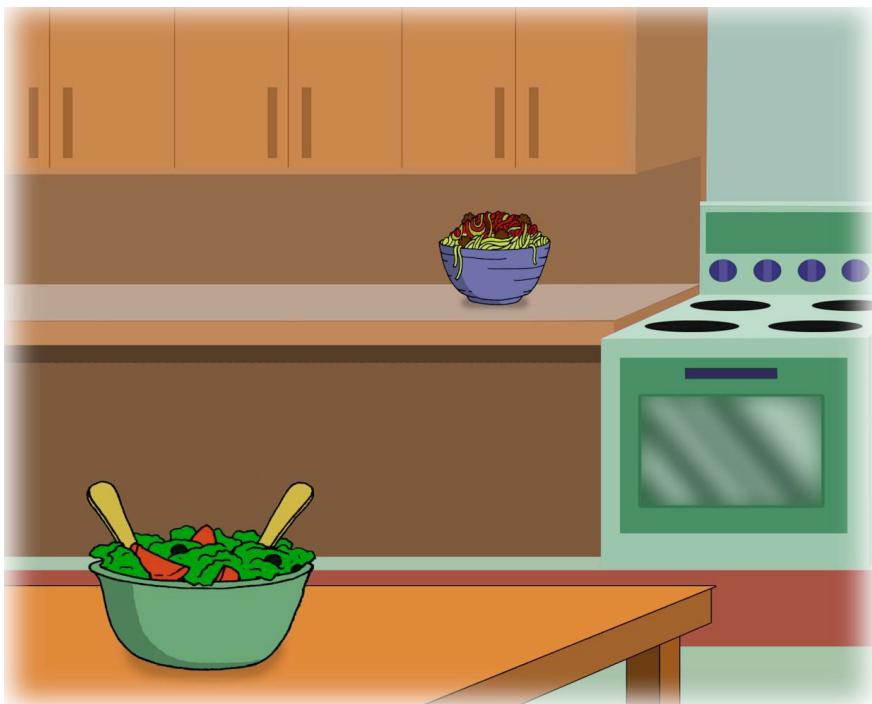


93



Pripravil je špagete in solato.

Špagete je dal v eno skledo
in solato v drugo skledo.



95

Rok postavi skledo špagetov na pult
ter skledo solate na mizo.

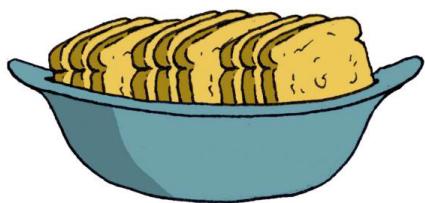
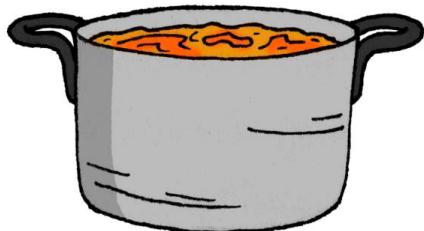
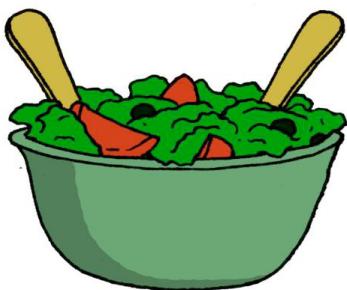


Poglej, Rok odide iz kuhinje.

97



Gre v dnevno sobo, kjer bere časopis.



99

Katero skledo je Rok postavil na pult?

Katero skledo je Rok postavil na mizo?



101

To je Maja.

Maja je prišla v kuhinjo.

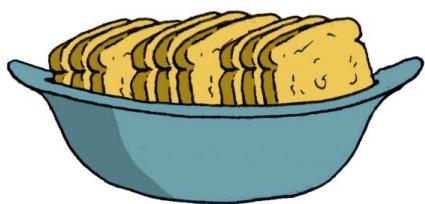
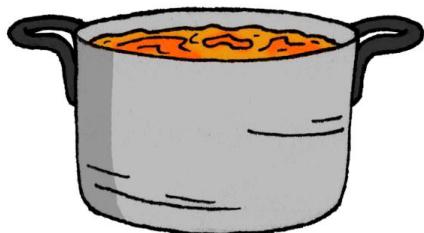
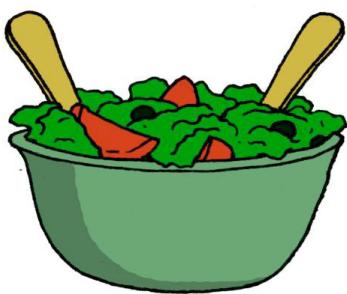
Vzame skledo s pulta in skledo z mize
in si naloži hrano.



103

Ko Maja konča, odloži skledi nazaj, vendar
obratno, kot sta bili postavljeni prej.

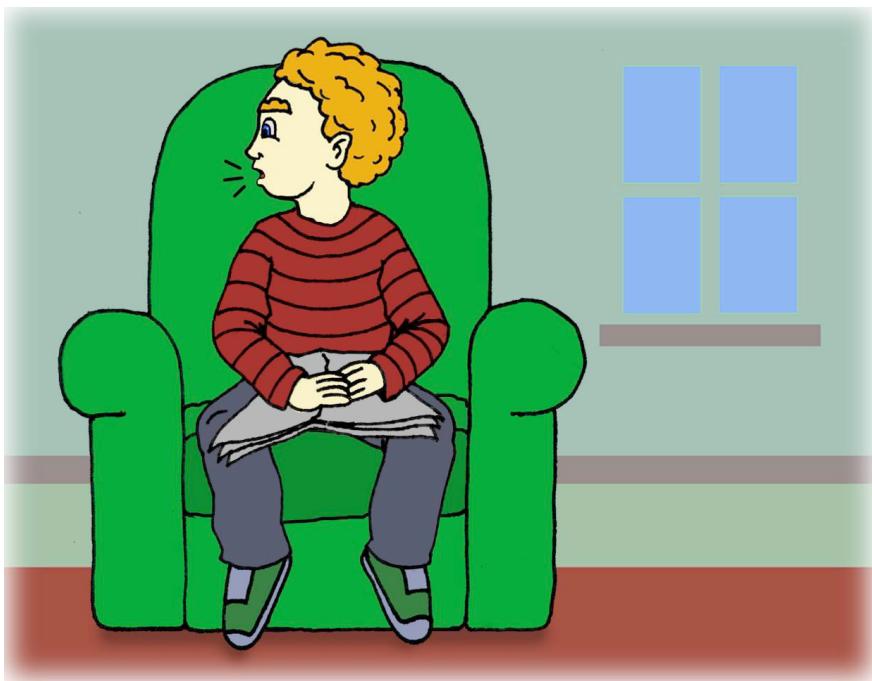
Skledo solate postavi na pult, skledo špagetov
pa na mizo.



105

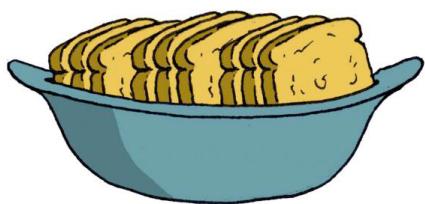
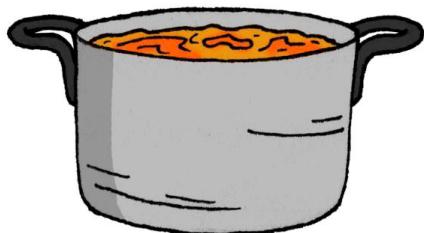
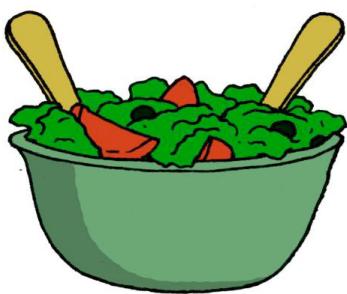
Katero skledo je Maja postavila na pult?

Katero skledo je Maja postavila na mizo?



107

Kasneje se Rok odloči, da bi nekaj jedel.
Majo prosi, da mu prinese skledo s pulta.



109

Katero skledo bi Rok v resnici rad?

Naloga I



To sta Erik in njegova mama.

111



Erik ima rojstni dan.
Nocoj bo imel veliko zabavo.



113

Erikova mama ga bo presenetila z novim kolesom.

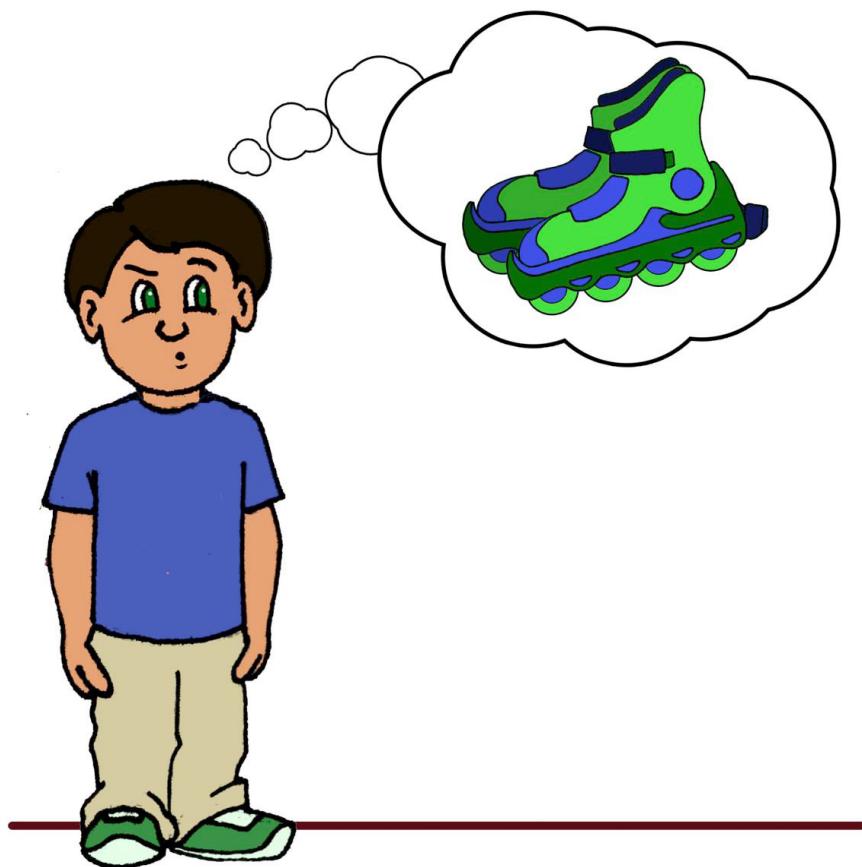
Mama je skrila kolo v omaro.



115

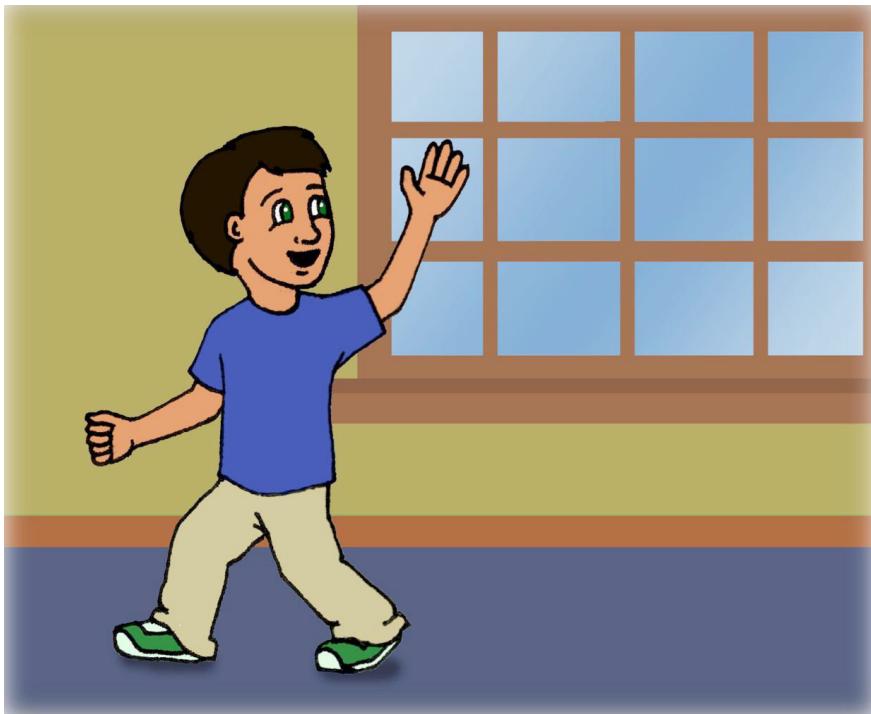
Erik in njegova mama se pogovarjata v kuhinji.
Erik reče: »Mama, za rojstni dan si zelo želim novo
kolo.«

Ampak spomni se, mama si želi, da bi bilo kolo
presenečenje, zato reče: »Oprosti, nisem ti kupila
tega. Kupila sem ti rollerje.«



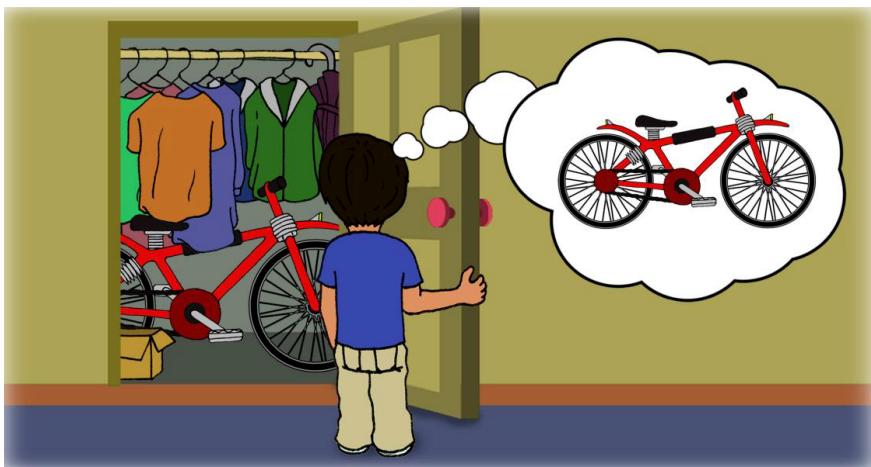
117

Erik misli, da mu je mama kupila nove rollerje.



119

Erik se nato poslovi od mame.
Erik reče: »Dobro, grem k prijatelju.
Domov pridem kasneje.«



121

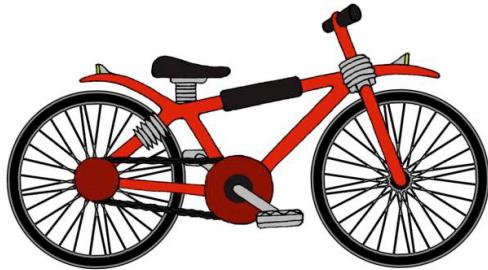
Na poti ven Erik odpre omaro, da bi si vzel jakno
in zagleda svoje novo kolo.

Erik je vesel.

Misli si: »Ja! Mama mi ni kupila rollerjev. V resnici
mi je kupila novo kolo!«

Mama ne vidi, da je Erik odprl omaro.

Mama ne ve, da je Erik našel kolo.



123

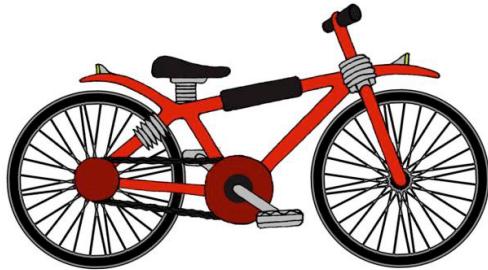
Kaj Erik misli, da bo dobil za rojstni dan?



125

Kasneje pride Erikov dedek na praznovanje rojstnega dne.

Dedek vpraša mamo: »Ali Erik ve, kaj bo dobil za rojstni dan?«



127

Kaj mama pove dedku?
Ali mu pove, da Erik misli, da bo dobil rollerje, kolo,
košarkarsko žogo ali rokavico?

Vedenjske naloge teorije umu – lista za točkovanje z navodili za reševanje (dolga oblika)

IME OTROKA: _____ DATUM: _____

NALOGA A

| | | |
|--|------------|----|
| Testno vprašanje 1: Pokaži na vesel obraz. | Vesel | 1T |
| Testno vprašanje 2: Pokaži na žalosten obraz. | Žalosten | 1T |
| Testno vprašanje 3: Pokaži na jezen obraz. | Jezen | 1T |
| Testno vprašanje 4: Pokaži na prestrašen obraz. | Prestrašen | 1T |

NALOGA B

To je Brina. Brina želi jesti piškot.

Kontrolno vprašanje: Kaj želi Brina? POMOČ: Ali Brina želi torto, piškot, liziko ali čokolado?

| | Piškot | P / N |
|---|--------|-------|
| ČE JE ODPONI NAPAKEN, POJDI NA NALOGO C. | | |
| Testno vprašanje 5: Kako se bo Brina počutila, če dobi piškot? POMOČ 1: Pokaži na obraz, ki prikazuje, kako se bo Brina počutila, če dobi piškot. POMOČ 2: Če Brina dobi piškot, bo vesela, žalostna, jezna ali prestrašena? | Vesel | 1T |
| UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Brina vesela? | | |

128

NALOGA C

To je Petra. Petra je zjutraj videla svoja očala na mizi. Sedaj želi imeti svoja očala.

| | | |
|---|------|----|
| Testno vprašanje 6: Kje Petra misli, da so njena očala? POMOČ 1: Pokaži, kje Petra misli, da so njena očala. POMOČ 2: Ali misli, da so v predalu, na omari (pisalni mizi), na mizi ali na stolu? | Miza | 1T |
|---|------|----|

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj Petra misli, da so na mizi?

NALOGA D

Jana je v parku. Nejc je prav tako v parku. Jana in Nejc gledata kip.

Testno vprašanje 7: Kaj vidi Jana, ko gleda kip? POMOČ 1: Pokaži na sliko, ki prikazuje, kaj vidi Jana. POMOČ 2: Ko Jana gleda kip, ali vidi to, to, to ali to (pokaži na vsako sliko)?

Spredaj 1T

Testno vprašanje 8: Kaj vidi Nejc, ko gleda kip? POMOČ 1: Pokaži na sliko, ki prikazuje, kaj vidi Nejc. POMOČ 2: Ko Nejc gleda kip, ali vidi to, to, to ali to (pokaži na vsako sliko)?

Zadaj 1T

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj Jana in Nejc ne vidita iste stvari?

NALOGA E

To je Igor. Igor želi svoje ključe. Igor ima dva para ključev, ki sta čisto enaka. En par ključev je na kavču, drugi par ključev pa na postelji. Danes je Igor videl ključe na kavču. Igor ni videl ključev na postelji.

Testno vprašanje 9: Kje bo Igor iskal svoje ključe? POMOČ 1: Pokaži, kje bo Igor iskal svoje ključe. POMOČ 2: Ali bo Igor šel h kavču, omari, predalu ali postelji?

Kavč 1T

129

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Igor iskal svoje ključe na kavču?

NALOGA F

To je Anže. Anže bere knjigo. Ko konča, Anže odloži knjigo na mizo. Poglej, Katja pride in prestavi knjigo z mize v predal. Nato Katja odide. Poglej, Anže pride nazaj, da bi še malo bral.

Kontrolno vprašanje: Kam je Anže dal knjigo? POMOČ 1: Pokaži, kje je bila knjiga na začetku. POMOČ 2: Ali je bila knjiga na začetku na mizi, v predalu, na omari (pisalni mizi) ali na stolu?

Miza P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO G.

Kontrolno vprašanje: Kje je knjiga sedaj? POMOČ 1: Pokaži, kje je knjiga sedaj. POMOČ 2: Ali je knjiga sedaj na mizi, v predalu, na omari (pisalni mizi) ali na stolu?

Predal P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO G.

Testno vprašanje 10: Kje bo Anže najprej iskal knjigo? POMOČ 1: Pokaži, kje bo Anže najprej iskal knjigo. POMOČ 2: Ali jo bo iskal v predalu, na omari (pisalni mizi), na mizi ali na stolu?

Miza 1T

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Anže knjigo najprej iskal na mizi?

NALOGA G

To je Lan. Lan ima rojstni dan. Lan si za svoj rojstni dan želi letalo. Oče misli, da si Lan za rojstni dan želi vlak. Oče je kupil Lanu vlak. Lan ne ve, da mu je oče kupil vlak. Lan misli, da mu je oče kupil letalo.

Kontrolno vprašanje: Kaj si Lan želi? POMOČ 1: Pokaži, kaj si želi Lan. POMOČ 2: Ali si Lan želi avto, vlak, voziček ali letalo?

Letalo P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO H.

Kontrolno vprašanje: Kaj Lan misli, da mu je kupil oče? POMOČ 1: Pokaži, kaj Lan misli, da mu je kupil oče? POMOČ 2: Ali Lan misli, da mu je oče kupil avto, vlak, voziček ali letalo?

Letalo P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO H.

Testno vprašanje 11: Če Lan misli, da mu je oče kupil letalo, kako se bo potem počutil? POMOČ 1: Pokaži, kako se bo Lan počutil, če misli, da mu je oče kupil letalo. POMOČ 2: Če Lan misli, da mu je oče kupil letalo, ali bo vesel, žalosten, jezen ali prestrašen?

Vesel 1T

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Lan vesel?

130

Poglej, oče je dal Lanu vlak.

Kontrolno vprašanje: Kaj oče misli, da si Lan želi? POMOČ 1: Pokaži, kaj oče misli, da si Lan želi? POMOČ 2: Ali oče misli, da si Lan želi avto, vlak, voziček ali letalo?

Vlak P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO H.

Testno vprašanje 12: Kako se bo Lan počutil, ko mu bo oče dal vlak? POMOČ 1: Pokaži, kako se bo Lan počutil, ko mu bo oče dal vlak. POMOČ 2: Ko bo oče dal Lanu vlak, bo Lan vesel, žalosten, jezen ali prestrašen?

Žalosten 1T

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Lan žalosten?

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO H.

Testno vprašanje 13: Ko bo oče dal Lanu vlak, kako bo oče mislil, da se Lan počuti? POMOČ 1: Pokaži, kako oče misli, da se bo Lan počutil. POMOČ 2: Ko bo oče dal Lanu vlak, ali bo oče mislil, da je Lan vesel, žalosten, jezen ali prestrašen?

Vesel 1T

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj oče misli, da bo Lan vesel?

NALOGA H

To je Rok. Rok kuha večerjo. Pripravil je špagete in solato. Špagete je dal v eno skledo in solato v drugo skledo. Rok postavi skledo špagetov na pult ter skledo solate na mizo. Poglej, Rok odide iz kuhinje. Gre v dnevno sobo, kjer bere časopis.

Kontrolno vprašanje: Katero skledo je Rok postavil na pult? POMOČ: Ali je Rok na pult postavil skledo solate, skledo špagetov, skledo kruha ali skledo juhe?

Špageti P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I.

Kontrolno vprašanje: Katero skledo je Rok postavil na mizo? POMOČ: Ali je Rok na mizo postavil skledo solate, skledo špagetov, skledo kruha ali skledo juhe?

Solata P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I.

To je Maja. Maja je prišla v kuhinjo. Vzame skledo s pulta in skledo z mize in si naloži hrano. Ko Maja konča, odloži skledi nazaj, vendar obratno, kot sta bili postavljeni prej. Skledo solate postavi na pult, skledo špagetov pa na mizo.

Kontrolno vprašanje: Katero skledo je Maja postavila na pult? POMOČ: Ali je Maja na pult postavila skledo solate, skledo špagetov, skledo kruha ali skledo juhe?

Solata P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I.

Kontrolno vprašanje: Katero skledo je Maja postavila na mizo? POMOČ: Ali je Maja na mizo postavila skledo solate, skledo špagetov, skledo kruha ali skledo juhe?

131

Špageti P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I.

Kasneje se Rok odloči, da bi nekaj jedel. Majo prosi, da mu prinese skledo s pulta.

Testno vprašanje 14: Katero skledo bi Rok v resnici rad? POMOČ 1: Pokaži, katero skledo bi Rok v resnici rad? POMOČ 2: Ali bi v resnici rad skledo solate, skledo špagetov, skledo kruha ali skledo juhe?

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Če je Rok hotel skledo z mize, zakaj je Maji rekel, če mu prinese skledo s pulta?

NALOGA I

To sta Erik in njegova mama. Erik ima rojstni dan. Nocoj bo imel veliko zabavo. Erikova mama ga bo presenetila z novim kolesom. Mama je skrila kolo v omaro. Erik in njegova mama se pogovarjata v kuhinji. Erik reče: ‚Mama, za rojstni dan si zelo želim novo kolo.“ Ampak spomni se, mama si želi, da bi bilo kolo presenečenje, zato reče: ‚Oprosti, nisem ti kupila tega. Kupila sem ti rollerje.“ Erik misli, da mu je mama kupila nove rollerje.

Erik se nato poslovi od mame. Erik reče: ‚Dobro, grem h prijatelju. Domov pridem kasneje.“ Na poti ven Erik odpre omaro, da bi si vzel jakno in zagleda svoje novo kolo. Erik je vesel. Misli si: ‚Ja! Mama mi ni kupila rollerjev. V resnici mi je kupila novo kolo!“ Mama ne vidi, da je Erik odpril omaro. Mama ne ve, da je Erik našel kolo.

Kontrolno vprašanje: Kaj Erik misli, da bo dobil za rojstni dan? POMOČ 1: Pokaži, kaj Erik misli, da bo dobil za rojstni dan. POMOČ 2: Ali misli, da bo dobil rollerje, kolo, košarkarsko žogo ali rokavico?

Kolo P / N

ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, KONČAJ TUKAJ.

Kasneje pride Erikov dedek na praznovanje rojstnega dne. Dedek vpraša mamo: ‚Ali Erik ve, kaj bo dobil za rojstni dan?“

Testno vprašanje 15: *Kaj mama pove dedku? Ali mu pove, da Erik misli, da bo dobil rollerje, kolo, košarkarsko žogo ali rokavico? POMOČ 1: Pokaži, kaj mama pove dedku, da Erik misli, da bo dobil. POMOČ 2: Ali mama pove, da Erik misli, da bo dobil rollerje, kolo, košarkarsko žogo ali rokavico?* Rolerji 1T

132

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo mama rekla, da Erik misli, da bo dobil rollerje?

ŠTEVILO TOČK na zgodnji razvojni ravni teorije uma – TV 1-5)

ŠTEVILO TOČK na osnovni razvojni ravni teorije uma – TV 6-10)

ŠTEVILO TOČK na napredni razvojni ravni teorije uma – TV 11-15)

SKUPNO ŠTEVILO TOČK (TV 1-15)

Vedenjske naloge teorije uma – lista za točkovanje (kratka oblika)

IME OTROKA: _____ DATUM: _____

| VPRAŠANJE | ODGOVOR | TOČKE |
|-----------------------------------|------------|-------|
| NALOGA A | | |
| TV 1: Pokaži na vesel obraz. | Vesel | 0 – 1 |
| TV 2: Pokaži na žalosten obraz. | Žalosten | 0 – 1 |
| TV 3: Pokaži na jezen obraz. | Jezen | 0 – 1 |
| TV 4: Pokaži na prestrašen obraz. | Prestrašen | 0 – 1 |

| | |
|--|-------------------|
| NALOGA B | |
| KV: Kaj želi Brina? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO C. | Piškot P / N |
| TV 5: Kako se bo Brina počutila, če dobi piškot? | Vesel 0 – 1 |

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Brina vesela?

133

| | |
|---|-----------------|
| NALOGA C | |
| TV 6: Kje Petra misli, da so njena očala? | Miza 0 – 1 |

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj Petra misli, da so na mizi?

| | |
|------------------------------------|--------------------|
| NALOGA D | |
| TV 7: Kaj vidi Jana, ko gleda kip? | Spredaj 0 – 1 |
| TV 8: Kaj vidi Nejc, ko gleda kip? | Zadaj 0 – 1 |

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj Jana in Nejc ne vidita iste stvari?

| | |
|---------------------------------------|-----------------|
| NALOGA E | |
| TV 9: Kje bo Igor iskal svoje ključe? | Kavč 0 – 1 |

UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Igor iskal svoje ključe na kavču?

| VRPRAŠANJE | ODGOVOR TOČKE |
|--|----------------|
| NALOGA F | |
| KV: Kam je Anže dal knjigo? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO G. | Miza P / N |
| KV: Kje je knjiga sedaj? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO G. | Predal P / N |
| TV 10: Kje bo Anže najprej iskal knjigo? | Miza O – 1 |
| UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Anže knjigo najprej iskal na mizi? | |
| NALOGA G | |
| KV: Kaj si Lan želi? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO H. | Letalo P / N |
| KV: Kaj Lan misli, da mu je kupil oče? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO H. | Letalo P / N |
| TV 11: Če Lan misli, da mu je oče kupil letalo, kako se bo potem počutil? | Vesel O – 1 |
| UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Lan vesel? | |
| 134 | |
| KV: Kaj oče misli, da si Lan želi? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO H. | Vlak P / N |
| TV 12: Kako se bo Lan počutil, ko mu bo oče dal vlak? | Žalosten O – 1 |
| UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo Lan žalosten? | |
| TV 13: Ko bo oče dal Lanu vlak, kako bo oče mislil, da se Lan počuti? | Vesel O – 1 |
| UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj oče misli, da bo Lan vesel? | |
| NALOGA H | |
| KV: Katero skledo je Rok postavil na pult? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I. | Špageti P / N |
| KV: Katero skledo je Rok postavil na mizo? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I. | Solata P / N |
| KV: Katero skledo je Maja postavila na pult? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I. | Solata P / N |
| KV: Katero skledo je Maja postavila na mizo? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, POJDI NA NALOGO I. | Špageti P / N |
| TV 14: Katero skledo bi Rok v resnici rad? | Špageti O – 1 |
| UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Če je Rok hotel skledo z mize, zakaj je Maji rekel, če mu prinese skledo s pulta? | |

| VPRAŠANJE | ODGOVOR TOČKE |
|---|---------------|
| NALOGA I | |
| KV: Kaj Erik misli, da bo dobil za rojstni dan? ČE JE ODGOVOR NAPAČEN, KONČAJ TUKAJ. | Kolo P / N |
| TV 15: Kaj mama pove dedku? Ali mu pove, da Erik misli, da bo dobil rolerje, kolo, košarkarsko žogo ali rokavico? | Rolerji O – 1 |
| UTEMELJITEV (pri pravilnem odgovoru): Zakaj bo mama rekla, da Erik misli, da bo dobil rolerje? | |
| | |
| ŠTEVILLO TOČK na zgodnji razvojni ravni teorije um – TV 1-5) | |
| ŠTEVILLO TOČK na osnovni razvojni ravni teorije um – TV 6-10) | |
| ŠTEVILLO TOČK na napredni razvojni ravni teorije um – TV 11-15) | |
| SKUPNO ŠTEVILLO TOČK (TV 1-15) | |
| | |

Tiffany L. Hutchins, Patricia A. Prelock, Nika Knez in Maša Vidmar
Vedenjske naloge teorije um: priročnik in naloge
Strokovna monografija

Zbirka: Digitalna knjižnica
Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute & University
of Maribor), Alenka Gril (Educational Research Institute)
Podzbirka: Documenta, 18

Oblikovanje, prelom in digitalizacija: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Pedagoški inštitut
Ljubljana 2020
© 2020 Pedagoški inštitut
Zanj: Igor Ž. Žagar

ISBN 978-961-270-330-1 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-330-1.pdf>
ISBN 978-961-270-331-8 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-331-8/index.html>
DOI: <https://doi.org/10.32320/978-961-270-330-1>

© 2020 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute



