

Joanna Smogorzewska  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## **FORMY KSZTAŁCENIA A TEORIA UMYSŁU. CZY ŚRODOWISKO EDUKACYJNE MOŻE BYĆ JEDNYM Z CZYNNIKÓW WPŁYWAJĄCYCH NA ROZWÓJ TEORII UMYSŁU?<sup>1</sup>**

Badanie teorii umysłu, od czasu pierwszych prac przygotowanych przez Davida Premacka, Gaya Woodruffa (1978) i Henry'ego Wellmana (1979) jest niezwykle popularne. Wraz z rozwojem wiedzy na temat samej istoty tej umiejętności pojawiły się pytania o to, co może wpływać na kształtowanie się jej u dzieci. Prezentowana praca jest próbą teoretycznego usystematyzowania czynników, które są lub mogą być istotne w jej rozwoju. Do tych, które do tej pory badano i które uznano za znaczące dla kształtowania się teorii umysłu, dołączono jeszcze jeden – środowisko edukacyjne. W drugiej części pracy postawiono pytanie o to, czy forma kształcenia – szkoła specjalna, integracyjna i włączająca – może wpływać na tempo rozwoju teorii umysłu. Sformułowano przesłanki, które mogą przemawiać za tym, że forma kształcenia, w której uczy się dziecko, może moderować rozwój jego teorii umysłu. Podsumowaniem tekstu jest propozycja własnego modelu teoretycznego, który ukazuje związki między omawianymi w tekście zmiennymi. Wymaga on empirycznego sprawdzenia.

### **Teoria umysłu**

Pojęcie „teoria umysłu”, mimo że obecne w psychologii i pedagogice od kilkudziesięciu lat, jest kontrowersyjne, a w konsekwencji stosunkowo trudne do analizy. Wynika to z kilku przesłanek. Pierwsza, podstawowa, dotyczy tego, czy umiejętność ta w ogóle istnieje (np. Leudar, Costall, 2009). Wobec ogromu badań dotyczących omawianego zagadnienia podobne wątpliwości są już raczej rzadkością. Zdecydowanie bardziej uzasadnione są rozważania, czy badania prowadzone wcześniej niż badania nad teorią umysłu nie pokrywają się ze sobą. Odpowiedzi na to pytanie nie da się udzielić jednoznacznie. Z jednej strony, różnego rodzaju analizy psychologiczne, choćby badania nad decentracją i przyjmowaniem perspektywy innego (Piaget, 1926), mają z teorią umysłu wiele wspólnego. Z drugiej strony zaś, wyniki badań nad teorią umysłu ukazują zdecydowanie bardziej pozytywny obraz dziecka, jako istoty myślącej i rozumiejącej perspektywę innego człowieka niż badania prowadzone

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach projektu "Forma kształcenia a trajektoria rozwoju teorii umysłu" prowadzonego w Akademii Pedagogiki Specjalnej, a finansowane przez Narodowe Centrum Nauki (nr 2014/13/B/HS6/02663)

wcześniej, m.in. przez Jeana Piageta. Psycholog koncentrował się bowiem na tym, by pokazać, do czego dziecko nie jest jeszcze zdolne. Badacze teorii umysłu, wchodząc w interakcję z najmłodszymi, próbują natomiast uświadomić ludziom, że już niemowlęta znają podstawy logiki wydarzeń i wiedzą, które z nich są możliwe, a jakie zupełnie nieprawdopodobne (np. Meltzoff, Gopnik, 2013; Rakoczy, 2012; Ruffman, 2014; Scott, Baillargeon, 2009). Druga z przesłanek odnosi się do definicji tego pojęcia. Przez lata prowadzenia badań nad „teorią umysłu” powstały, co charakterystyczne dla nauk społecznych, różne jej definicje, a sam termin traktowany jest jako mieszczący w sobie wiele bardziej szczegółowych terminów, jak „mentalizowanie”, „czytanie w umyśle” czy „poznanie społeczne” (por. Schaffer, 2010). Najczęściej przyjmuje się, że teoria umysłu jest wiedzą człowieka o umyśle – własnym i drugiej osoby. Przejawia się ona w rozumieniu, że ludzie posiadają wewnętrzne stany mentalne, przede wszystkim przekonania i pragnienia, które ich różnicują. Mimo że stany te są niewidoczne, znacząco wpływają na funkcjonowanie ludzi (por. Białecka-Pikul, 2012). Posiadanie teorii umysłu oznacza przyjęcie i rozumienie istnienia tej zależności. Pojęcie to związane jest także ze sposobami badania tej umiejętności, a także z różnego rodzaju koncepcjami mającymi służyć wyjaśnieniu mechanizmów jej kształtowania się (Astington, Baird, 2005). W artykule sformułowanie „posiadanie teorii umysłu” oznacza, że: dziecko jest rozwojowo gotowe do nabywania wiedzy o stanach mentalnych innych ludzi, ma wiedzę na temat tych stanów oraz wykorzystuje tę wiedzę, co przejawia się w jego funkcjonowaniu, np. w kontaktach społecznych. Dodatkowo, pojęcie „teoria umysłu” używam w tym artykule w znaczeniu psychologicznym. Pisząc o teorii umysłu mam na myśli „własną teorię dziecka na temat przekonań i pragnień innych ludzi”.

Trzecia przesłanka kontrowersji dotyczy samego sposobu określania pojęcia jako „teoria umysłu”, a dokładniej słowa „teoria”. Jest ono, w powszechnym przekonaniu, zarezerwowane dla nauki – teoria służy wyjaśnianiu otaczającej rzeczywistości i predykcji zjawisk. Rozwój teorii umysłu bada się natomiast przede wszystkim u małych dzieci, choć nie tylko – coraz powszechniejsze są badania z udziałem adolescentów i dorosłych (por. np. Białecka-Pikul, 2012; Charman i in., 1998; Thirion-Marissiaux, Grosbois, 2008; Valle i in., 2015). Łącząc dwie kwestie – pojęcie teorii i możliwości intelektualnych małych dzieci – można byłoby uznać, że dzieci nie mogą posiadać teorii umysłu, gdyż są na zbyt wczesnym poziomie rozwoju poznawczego. Nie jest to jednak do końca prawda. Teoria umysłu jest teorią naiwną, czyli pewnym zbiorem przekonań, które rozwijają się spontanicznie, zarówno u dorosłego jak i u dziecka (Wellman, Gelman, 1998). W psychologii poznawczej i rozwojowej z kolei niejednokrotnie udowodniono, że rozwój poznawczy odbywa się przez konstruowanie naiwnych teorii dotyczących różnych elementów otaczającego nas świata (por. Haman, 2002).

Teoria umysłu jest ściśle związana także z tzw. psychologią potoczną. Podstawą tego związku jest świadomość, że ludzie, niezależnie od kultury, w której są wychowywani i w której żyją, mają przekonania na temat przekonań innych ludzi. Dorośli rozumieją, że ich przekonania dotyczące innych, np. ich wiedzy, emocji, motywów postępowania, zachowań, mogą być fałszywe. Większość dzieci dopiero ok. 4-5 roku życia zaczyna pojmować, że przekonania ludzi mogą się znacząco różnić od siebie. Wiedza ta jest kluczowa dla wzajemnego zrozumienia i wchodzenia w interakcje między sobą. W ten sposób teoria umysłu jawi się nie jako nieistotna i mało skompli-

kowana umiejętność, ale raczej jako złożona zdolność, która kształtuje się etapowo w ciągu życia. Czwarta przesłanka, leżąca u podstaw kontrowersji wokół teorii umysłu, dotyczy właśnie rozwoju tej umiejętności, a przede wszystkim mechanizmów tego rozwoju. W koncepcji teorii umysłu można wyróżnić dwa podstawowe nurty skupione wokół procesów bądź czynników związanych z jej kształtowaniem się. Podstawą pierwszego z nich są umiejętności poznawcze. Koncepcje zgodne z tym nurtem dominowały w początkowym stadium rozwoju badań i analiz nad rozwojem teorii umysłu. Zakładają one, że teoria umysłu jest wiedzą na temat stanów mentalnych innych ludzi, a posiadanie wiedzy jest nierozdzielnie związane z koniecznością manipulowania nią. W związku z tym do prawidłowego kształtowania się teorii umysłu konieczne są takie umiejętności, jak: dobrze rozwinięta percepcja, koncentracja, pamięć czy myślenie (przede wszystkim abstrahowanie oraz formułowanie wniosków).

Wśród koncepcji poznawczych wyróżnić można (por. Białecka-Pikul, 2012):

- Teorie wrodzonych modułów, w tym koncepcje Simona Baron-Cohena (np. 1997, 2005, 2009), Uty Frith (2008) oraz Alana Lesliego (np. 1994, 2005). Główną tezę tego typu koncepcji jest to, że ludzki mózg posiada wrodzony mechanizm, który pomaga w przetwarzaniu informacji na temat stanów mentalnych innych ludzi,
- Teorie teorii, wśród których mieści się ujęcie Wellmana (np. 1990, 2002) oraz reprezentacyjna teoria umysłu Josepha Perner (np. 1991, Perner i in., 2002, 2003). Kluczowym założeniem tych koncepcji jest teza, że rozwój poznawczy odbywa się przez konstruowanie naiwnej teorii rzeczywistości, a to konstruowanie następuje dzięki nieustannej „aktywności badawczej” małego człowieka,
- Teorie symulacji, w tym teoria Paula Harrisa (np. 1991, 2009), teoria ucieleśnionej symulacji Vittoria Gallesego (2005/2009), teoria imitacji Andrew Meltzoffa (2007), a także teoria symulacji-używania reguł Petera Mitchella i in. (np. Mitchell, 1996; Mitchell i in., 2009). W tych teoriach akcentuje się, że dzięki bezpośredniemu dostępowi do własnych stanów mentalnych, ludzie mogą obserwować i interpretować te stany u innych,
- Teoria umysłu jako funkcja zarządcza (np. Lewis, Carpendale, 2009; Perner, Lang, 2000; Putko, 2008; Schneider i in., 2005), która akcentuje związek między rozwojem teorii umysłu a funkcjami zarządczymi, czyli przede wszystkim kształtowaniem się uwagi, pamięci oraz kontroli poznawczej.

Druga grupa koncepcji traktujących o rozwoju teorii umysłu powstała w tzw. nurcie komunikacyjno-poznawczym, nazwanym tak przez Martę Białecką-Pikul (2012). Wymienić można teorie i koncepcje: Janet W. Astington i Lisy A. Dack (2008), Bradforda Pillowa (np. 1988, 2008), teorię podzielanej intencjonalności Michaela Tomasello (2002; Tomasello, Carpenter, 2007), teorię ludzkiej pedagogiki Györgya Gergely (Gergely i in., 2007), koncepcję rozwoju rozumienia społecznego Jeremy'ego Carpendale'a i Charliego Lewisa (2006), oraz koncepcję wchodzenia w społeczność umysłów Kathrin Nelson (np. 2007) – (por. Białecka-Pikul, 2012). Wymienieni autorzy podkreślają dwie bardzo ważne, wręcz kluczowe dla tego tekstu, kwestie. Po pierwsze, zdolność zwana „teorią umysłu” ma charakter rozwojowy – dziecko w piątym roku życia posiada tylko część tej umiejętności, a wraz z wiekiem nabywa kolejne jej aspekty. Po drugie, nie mniej istotne, dziecko w toku rozwoju „konstruuje”, a nie „nabywa” teorię umysłu. Nabywanie kojarzy się bowiem raczej z biernością – odbywa się ono automatycznie, spontanicznie i nie potrzeba do tego zaangażowania podmiotu. Słowo „konstruuje” akcentuje natomiast aktywność dziecka w kształto-

waniu się u niego teorii umysłu. Konstruowanie odbywa się przez ciągłą interakcję dziecka ze społeczeństwem i kulturą, w której żyje, a także dzięki komunikowaniu się z innymi ludźmi.

## **Teoria umysłu pierwszego rzędu a teoria umysłu drugiego rzędu**

„Rozwojowy” charakter teorii umysłu wiąże się z tym, że przechodząc na następne etapy rozwoju człowiek rozumuje na coraz wyższym poziomie, co potwierdzają np. badania Nelson, Plesy i Hensler (1998). Ma to swoje odzwierciedlenie w kolejnych „rzędach” teorii umysłu. Z racji grupy wiekowej, którą jestem badawczo zainteresowana (dzieci w wieku wczesnoszkolnym), istotne jest rozróżnienie między teorią pierwszego i drugiego rzędu.

Teoria umysłu pierwszego rzędu rozwija się u dzieci w wieku przedszkolnym. Wyniki metaanalizy, opublikowanej przez Wellmana, Crossa i Watson (2001) pokazują, że dzieci trzyletnie, będące na adekwatnym do wieku poziomie rozwoju, nie potrafią odróżnić swojego sposobu widzenia świata od poglądów innych ludzi. Istotną, pozytywną zmianę jakościową w rozumowaniu obserwuje się dopiero u dzieci w piątym roku życia.

Posiadając tę umiejętność na podstawowym poziomie dziecko rozumie, że jego perspektywa patrzenia na dany problem czy sytuację nie jest najprawdopodobniej podzielana przez drugą osobę. Każdy człowiek myśli bowiem inaczej, ma inne przekonania, doświadczenia i poglądy. Uwzględnianie różnorodnych punktów widzenia tej samej sytuacji jest niezbędne do nawiązywania i podtrzymywania prawidłowych relacji z innymi ludźmi, a w konsekwencji do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

Tradycyjnie teorię umysłu pierwszego rzędu bada się za pomocą trzech klasycznych zadań lub ich modyfikacji: Testu Niespodziewanej Zmiany (Wimmer, Perner, 1983), Testu Zwodniczego Pudełka (Perner i in., 1987) oraz Testu Pozór-Rzeczywistość (Flavell i in., 1983). Niemniej są także inne narzędzia do oceny teorii umysłu pierwszego rzędu, które badają tę umiejętność na tym samym poziomie, co wymienione zadania, a przy okazji są nieco bardziej urozmaicone. Przykładem jest skala pięciu zadań, skonstruowana przez Peterson, Wellmana i Liu (2005) na podstawie zadań zaproponowanych przez Wellmana i Liu (2004). Bada ona różne aspekty teorii umysłu pierwszego rzędu, a zadania ułożone zostały (w wyniku analiz statystycznych) w kolejności od najmniej do najbardziej skomplikowanych:

- rozumienie zróżnicowanych potrzeb – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że jego potrzeby na ogół nie pokrywają się z potrzebami drugiej osoby,
- rozumienie zróżnicowanych przekonań – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że różne osoby mogą mieć odmienne przekonania na dany temat w momencie, gdy nie wiadomo, jaka jest prawidłowa odpowiedź,
- dostęp do wiedzy – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że posiadanie przez niego wiedzy na dany temat nie oznacza, że inna osoba także ją posiada,
- rozumienie fałszywych przekonań – zadanie sprawdza, czy doświadczenie pomyłki na własnym przykładzie (tu: błędne odgadnięcie zawartości pudełka), wpłynie na rozumienie, że inna osoba prawdopodobnie również może popełnić błąd,

- rozpoznawanie ukrytych emocji – zadanie sprawdza, czy dziecko rozumie, że człowiek może doświadczać innych emocji niż pokazuje to na zewnątrz.

Teoria umysłu drugiego rzędu jest wyższą formą rozumowania w porównaniu do teorii umysłu pierwszego rzędu. Dlatego też myślenie na tym poziomie pojawia się u dzieci nieco później – między szóstym a dziewiątym rokiem życia (por. Miller, 2012). Jego identyfikacja, przede wszystkim ocena funkcjonowania i myślenia na tym poziomie, jest trudniejsza niż w przypadku teorii umysłu pierwszego rzędu. Teorię umysłu pierwszego rzędu można bowiem badać zarówno w warunkach laboratoryjnych, jak i obserwując naturalne sytuacje, w których dzieci używają tego rozumowania, np.: „Myślę, że Hania myśli, że...”. Natomiast w przypadku teorii umysłu drugiego rzędu badacze nie podjęli się wyróżnienia naturalnych sytuacji życiowych, w których człowiek bezpośrednio wykorzystywałby ten poziom myślenia. Raczej w codziennych rozmowach nie używamy zwrotów typu: „Ania myśli, że ja myślę, że Ania...”. Nie znaczy to jednak, że wyższa forma rozumowania nie ma bezpośredniego przełożenia na codzienne działanie człowieka – wręcz przeciwnie. Jest znacząca zarówno dla funkcjonowania poznawczego, jak i społecznego. Dzięki niej:

- dostrzegamy różnice między pomyłką a celowym kłamstwem,
- rozumiemy, że kłamstwo może mieć dobry motyw (np. nie chcemy kogoś skrzywdzić),
- jesteśmy w stanie pojąć ironię, zrozumieć metaforę i symbole,
- potrafimy odczytać emocje innych ludzi oraz ukryć własne, niepożądane uczucia,
- możemy rozumować na podstawie przesłanek,
- umiemy trafnie oceniać czyny innych ludzi pod względem moralnym.

Teoria umysłu drugiego rzędu ma także „ciemniejszą” stronę. Badania wykazały bowiem (np. Heerey i in., 2005, Sutton i in., 1999, Talwar i in., 2007), że myśląc na bardziej zaawansowanym poziomie ludzie potrafią kłamać w bardzo wyrafinowany, trudny do wykrycia sposób, a także prześladować i drażnić innych. Tego typu zachowania nie świadczą jednak o niskich umiejętnościach społecznych. Wprost przeciwnie – są one potwierdzeniem wysokiego poziomu funkcjonowania. Tyle tylko, że nie są wykorzystywane w dobrej, lecz złej intencji: człowiek z wyrachowaniem i umyślnie dąży do tego, by zaszkodzić innej osobie. Niemniej jednak, na szczęście, intencjonalne działanie skierowane na zranienie drugiego człowieka jest w populacji stosunkowo rzadkie.

Teoria umysłu drugiego rzędu w swej „czystej” postaci może być badana za pomocą zadań specjalnie przygotowanych, w warunkach laboratoryjnych. Pierwszej wymyślonej do tego celu historyjce nadano tytuł „Park” (Perner, Wimmer, 1985). Tekst ten jest jednak dość trudny dla dzieci, zawiera wiele informacji, które wymagają zapamiętania (por. Miller, 2012). W związku z tym wyniki badania mogą być mało trafne i mieć niską rzetelność. Dlatego też inni autorzy, wymyślając kolejne zadania, starali się uprościć ich treść, by w miarę możliwości uniknąć zarzutu, który sformułowano już w stosunku do poleceń zaproponowanych przez Piageta (Donaldson, 1986). Zauważono, że dzieci nie rozwiązują zadań nie dlatego, że nie rozumują na wystarczająco wysokim poziomie, ale dlatego, że sposób ich sformułowania jest dla nich za trudny. Zadania, które spełniają to kryterium, oceniają:

- bezpośrednio rozumowanie drugiego rzędu – zadanie „Czekolada” (Hughes i in., 2000; Sullivan i in., 1994), które jest nieco mniej skomplikowane niż zadanie „Park”, ale ocenia ten sam poziom rozumowania,



- rozumienie sarkazmu (Peterson, Wellman, Slaughter, 2012) – zadanie sprawdza, czy dziecko wie, że kontekst sytuacyjny (tu: deszcz) może sprawić, że pozornie neutralna wypowiedź (w tym wypadku: „Piękny dzień na piknik...”) może przybrać postać sarkazmu,
- rozumienie *faux pas* językowego (Baron-Cohen, O’Riordan, Jones, Stone, Plaisted, 1999) – historyjki sprawdzają, czy dziecko potrafi rozpoznać, kiedy bohater zachował się niewłaściwie nie zdając sobie z tego sprawy (świadoma niezręczności jest jedynie osoba, do której skierowana jest wypowiedź).

## **Czynniki wpływające na kształtowanie się teorii umysłu**

Teoria umysłu jest niezwykle popularnym tematem badawczym. Wśród ogromu prac pojawiają się także takie, których celem jest określenie czynników wpływających na rozwój tej umiejętności i ocena tego, jak duże znaczenie mogą one mieć dla tego rozwoju. Ich poszukiwanie jest możliwe dzięki założeniu, o którym pisałam wcześniej, to znaczy: dziecko może konstruować teorię umysłu w wyniku interakcji z otaczającym go środowiskiem (w myśl teorii komunikacyjno-poznawczych). Wybór ograniczam tylko do tych czynników, które wyodrębniono w modelu teoretycznym, zaprezentowanym na końcu tego tekstu. Wagę części z nich (np. umiejętności językowe i społeczne, niepełnosprawność) potwierdzono empirycznie, inne są skutkiem rozważań własnych (forma kształcenia). Oczywiście, przyczyną pominięcia niektórych (takich jak czynnik genetyczny, temperament dziecka czy funkcje zarządcze, głównie pamięć, uwaga czy koncentracja) nie jest fakt, że uznaję je za nieistotne dla rozwoju teorii umysłu. Wprowadzenie pewnego ograniczenia co do ich liczby wiąże się raczej ze świadomością, że niemożliwe jest jednoczesne zbadanie wszystkich elementów. Wybrano więc te, które wydają się najmocniej związane z podjętym tematem analiz.

Czynniki wpływające na rozwój teorii umysłu można podzielić na indywidualne i społeczne. Pojawiają się one w wymienionych teoriach poznawczo-komunikacyjnych. W celu usystematyzowania wywodu, najpierw omówione zostaną czynniki indywidualne, a następnie społeczne.

## **Czynniki indywidualne a rozwój teorii umysłu**

Spośród czynników indywidualnych wybrano następujące: umiejętności językowe, umiejętności społeczne oraz niepełnosprawność dziecka, jako te, które są najbardziej istotne dla koncepcji własnej.

Wyniki badań świadczą, że teoria umysłu jest silnie związana z rozwojem języka (np. Astington, Baird, 2005; Nelson, 2005). Korelacja między umiejętnościami językowymi a rozwojem teorii umysłu nie jest jednak jednoznaczna. Można wyróżnić trzy stanowiska w tym zakresie (Białecka-Pikul, 2012):

- Hipoteza poznawcza, mówiąca o tym, że rozwój teorii umysłu wpływa pozytywnie na kształtowanie się umiejętności językowych,
- Hipoteza konwersacyjna, mówiąca o tym, że rozwój języka pozytywnie wpływa na rozwój teorii umysłu,

- Hipoteza interakcyjna, mówiąca o tym, że rozwój języka i rozwój teorii umysłu wpływają na siebie wzajemnie.

Najwięcej dowodów empirycznych przemawia na korzyść hipotezy konwersacyjnej (np. Carpendale, Lewis, 2006), choć nie wiadomo, czy w tym związku najważniejszym aspektem języka jest: gramatyka (głównie rozumienie zdań dopełnieniowych); semantyka (rozumienie czasowników mentalnych); komunikacja z innymi ludźmi; czy też język jest jedynie sprzyjającym podłożem dla wrodzonej teorii umysłu, ale nie pełni w tym związku żadnej konkretnej funkcji. W koncepcji własnej akcent postawiono na drugą z możliwości, czyli wagę rozumienia znaczenia wypowiedzi i czasowników mentalnych oraz ich wykorzystywania (Tahiroglu i in., 2014), oraz pojmowania istoty *faux pas* językowego i jego uzasadnienia (Baron-Cohen i in., 1999), o czym pisano przy okazji opisu sposobu badania teorii umysłu drugiego rzędu. Pozostałe opcje odrzucono z powodu: wyników badań, które zaprzeczają zależnościom (jak w przypadku gramatyki, np. Cheung i in., 2004; Perner i in., 2003); niemożności zbadania aspektu w odpowiedni sposób (prowadzenie konwersacji przez dziecko); lub z powodu przyjętych założeń (przyjęto, że teoria umysłu nie rozwija się wyłącznie samoistnie, lecz że istnieją czynniki, które mogą wpływać na jej kształtowanie się u dziecka).

Empirycznie udowodniono także, że istnieje związek między umiejętnościami społecznymi dziecka a rozwojem teorii umysłu (np. Astington, 2003; Dunn, Brophy, 2005; Ford i in., 2011; Slaughter i in., 2002). Pokazano, że umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, wyrozumiałość w stosunku do innych ludzi, umiejętność odpowiedniego zachowania i właściwej reakcji emocjonalnej w danej sytuacji społecznej oraz w czasie interakcji z rówieśnikami są predyktorami szybszego rozwoju teorii umysłu (np. Dunn, Cutting, 1999; Howe i in., 2002). Z drugiej strony, lepsze rozumienie stanów mentalnych wpływa na wyższy poziom umiejętności społecznych, a także na lepsze stosunki z rówieśnikami i nawiązywanie z nimi głębszych i dojrzałszych relacji (np. Benerjee, Watling, 2005; Bosacki, Astington, 1999; Hoglund i in., 2008; Jingxin i in., 2005). Przyniesione dane pozwalają stwierdzić, że relacja między teorią umysłu i umiejętnościami społecznymi jest dwukierunkowa – wpływają one na siebie wzajemnie.

Trzecim z wymienionych przeze mnie czynników jest niepełnosprawność dziecka. Na tle całkowitej liczby badań nad teorią umysłu, badania nad jej rozwojem u dzieci z niepełnosprawnością są dosyć skromne. Niemniej badania takie są prowadzone, szczególnie w czterech grupach dzieci: z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (np. Baron-Cohen, 1989, 2001; Siegel, 1996; Winczura, 2008), z opóźnieniem w rozwoju języka (np. Dahlgren i in., 2010; Farrar i in., 2009; Miller, 2001), z uszkodzeniem słuchu, ale posiadających słyszących rodziców (np. Peterson, Slaughter, 2006; Russell i in., 1998; de Villiers, de Villiers, 2012), oraz z lżejszą niepełnosprawnością intelektualną (np. Charman, Cambell, 2002; Nader-Grosbois i in., 2013; Yirmiya i in., 1998). W grupach tych wykazano znaczne, kilkuletnie opóźnienie w rozwoju teorii umysłu. W przypadku spektrum autyzmu zaburzenia w rozwoju społecznym, komunikacji oraz rozumieniu innych ludzi (np. ich intencji, ironii i sarkazmu w wypowiedziach itp.) są jego klinicznymi cechami (DSM 5, APA, 2013). Z tego powodu dzieci ze spektrum autyzmu, w porównaniu z dziećmi z problemami o innym podłożu, bada się najczęściej. U dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju języka (SLI – *specific language impairments*) opóźnienia w kształtowaniu teorii umysłu związane są

bezpośrednio z ich głównym deficytem (w myśl przedstawionych wcześniej danych). Jednak dla mnie najbardziej interesujący jest rozwój teorii umysłu u dzieci z uszkodzonym słuchem i z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ dane na ten temat są stosunkowo ubogie. U dzieci z obu wymienionych grup, jak pokazuje wyniki badań (Peterson i in., 2012; Thirion-Marissiaux, Nader-Grosbois, 2008a, 2008b), obserwuje się znaczący wzrost wyników w testach oceniających rozumowanie pierwszego rzędu dopiero około 8 r. ż. Jednak, w dotychczas prowadzonych badaniach, dzieci z obu grup nie porównywano bezpośrednio. Mimo że czas pojawiania się poprawnych odpowiedzi w obu grupach jest podobny, przyczyny błędów są różne. U dzieci z uszkodzeniem słuchu opóźnienia w rozwoju teorii umysłu są spowodowane przede wszystkim samym uszkodzeniem słuchu, które wpływa na ograniczoną liczbę okazji do komunikowania się z osobami słyszącymi, słuchania i uczenia się języka w „normalnym rytmie”, oraz rozpoznawania i używania czasowników mentalnych (takich, jak np. myśleć, wiedzieć, udawać, wierzyć, zapominać) (np. Dryżałowska, 1997; Schick i in., 2007; Smith, 2009). Należy podkreślić, że opóźnienia w rozwoju teorii umysłu dotyczą dzieci z uszkodzeniem słuchu, których rodzice słyszą. Przyczyną tego jest fakt, że rodzice ci nie potrafią, przynajmniej w początkowym okresie po urodzeniu dziecka z uszkodzonym słuchem, adekwatnie komunikować się z nim. Przede wszystkim nie umieją przekazać mu znaczenia słów abstrakcyjnych, w tym czasowników mentalnych (np. Peterson, Siegal, 1999; Woolfe i in., 2003). U dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną opóźnienia w rozwoju teorii umysłu są skorelowane z późniejszym, w stosunku do wieku życia i w porównaniu z rówieśnikami, rozwojem poznawczym i społecznym, przede wszystkim: a) opóźnieniem w rozwoju językowym, b) słabo rozwiniętym myśleniem przyczynowo-skutkowym i abstrakcyjnym, c) problemami w rozumieniu stanów emocjonalnych innych ludzi, oraz d) obniżoną empatią (np. Smith, 2009; Wyczesany, 2012).

Z powyższego opisu można wywnioskować, że wymienione czynniki: umiejętności językowe, umiejętności społeczne, oraz niepełnosprawność nie tylko wiążą się z rozwojem teorii umysłu; oddziałują także wzajemnie na siebie. Słabsze umiejętności językowe wpływają negatywnie na umiejętności społeczne (mniej kontaktów z rówieśnikami oraz okazji do ćwiczenia umiejętności społecznych). Niepełnosprawność natomiast powiązana jest w obu grupach ujemnie zarówno z umiejętnościami językowymi (opóźnienie w rozwoju języka), jak również z umiejętnościami społecznymi (dzieci z niepełnosprawnością mają na ogół niższe niż rówieśnicy, umiejętności społeczne).

## **Czynniki społeczne a rozwój teorii umysłu**

Czynniki społeczne, wpływające lub mogące wpływać na kształtowanie się teorii umysłu u dziecka, zostaną przedstawione z wykorzystaniem ekologicznej teorii systemów Uri Bronfenbrennera (1979). Pomysł powiązania czynników społecznych wpływających na rozwój teorii umysłu z ideą Bronfenbrennera pochodzi z książki Sary Meadows *The child as a social person* (2011). Moim zdaniem jest on bardzo trafny, ponieważ pomaga usystematyzować różnego rodzaju czynniki i ułożyć z nich w miarę klarowny obraz wzajemnych powiązań.



Ekologiczna teoria systemów jest próbą pokazania wszystkich czynników społecznych, które oddziałują na człowieka. Istotą teorii Bronfenbrennera jest dostrzeżenie różnego rodzaju powiązań między systemami (siedliskami), które w sposób bardziej lub mniej bezpośredni wpływają na rozwój dziecka. Autor w swej koncepcji wymienił:

- mikrosystemy, czyli te środowiska, które bezpośrednio oddziałują na dziecko, np. rodzina, przedszkole/szkoła, rówieśnicy,
- mezosystemy, czyli powiązania między mikrosystemami, np. związek między rodziną a przedszkolem/szkołą, do której chodzi dziecko,
- egzosystemy, czyli czynniki, do których dziecko nie ma bezpośrednio dostępu, ale które wpływają na funkcjonowanie mikrosystemu, w którym ono się wychowuje,
- makrosystemy, czyli te elementy, które są najbardziej oddalone od dziecka, wpływające na jego rozwój w sposób pośredni, takie jak np. podzielane powszechnie wartości społeczne.

W dalszej części tekstu chciałabym skupić się przede wszystkim na czynnikach dotyczących trzech pierwszych systemów. Nie znaczy to jednak, że te z ostatniej grupy uważam za nieistotne dla rozwoju teorii umysłu, ale raczej za mniej ważne z punktu widzenia mojej pracy.

Wśród czynników należących do mikrosystemu rodziny wymienić należy: styl wychowania dzieci w rodzinie oraz posiadanie rodzeństwa (przede wszystkim starszego). Wśród czynników, które należą do egzosystemu, lecz które mają wpływ na funkcjonowanie rodziny trzeba wymienić zadowolenie rodziców z pozycji zawodowej i społecznej. Satysfakcja jest z kolei pochodną poziomu wykształcenia i zatrudnienia – pozycji społeczno-ekonomicznej rodziny.

Analiza związku między stylem wychowawczym (zarówno deklarowanym przez rodziców, jak i ocenianym na podstawie obserwacji) a poziomem rozwoju teorii umysłu u dzieci dowiodła, że rzeczywiście taka zależność istnieje (Hughes, 2011; Ruffman i in., 1999; Ruffman i in., 2006). Stwierdzono, że najbardziej korzystny dla kształtowania się teorii umysłu jest taki styl wychowania, w którym rodzice, rozmawiając z dzieckiem, odwołują się do przeżyć i emocji u drugiej osoby, okazują dziecku emocjonalne ciepło i wsparcie, ale którzy jednocześnie stawiają dość wysokie wymagania i je egzekwują (przejawiają zachowania dyscyplinujące). Można stwierdzić, że najbliższy takiej postawie jest autorytatywny styl wychowawczy, w którym rodzice: dają dziecku dużo wolności, lecz jednocześnie je kontrolują; otwierają się, mówią o swoich oczekiwaniach, ale także pytają dziecko o jego potrzeby; okazują dziecku pozytywne emocje, są cierpliwi i służą mu pomocą wtedy, gdy ono tego potrzebuje.

Kolejnym czynnikiem, będącym nie bez znaczenia dla rozwoju teorii umysłu, jest posiadanie rodzeństwa, a przede wszystkim starszego rodzeństwa, co w literaturze zostało określone właśnie jako „efekt starszego rodzeństwa” (np. Cassidy i in., 2005; Jenkins, Astington, 1996; Perner i in., 1994; Peterson, Slaughter, 2003). W badaniach stwierdzono, że dzieci, które mają starsze rodzeństwo, zdecydowanie lepiej radzą sobie z rozwiązywaniem zadań oceniających poziom rozwoju teorii umysłu, czyli *de facto*, rozumują na wyższym poziomie. Efekt starszego rodzeństwa nie został potwierdzony we wszystkich prowadzonych badaniach (np. Cutting, Dunn, 1999; Peterson, Slaughter, 2003), generalnie jednak nie podważono istotnej roli posiadania rodzeństwa w rozwoju teorii umysłu.

Czynniki, powiązane z rodziną, lecz należące raczej do egzosystemu (Białecka-Pikul, 2012, umieściła niektóre z nich nawet wśród czynników należących do makrosystemu), takie jak: poczucie satysfakcji z własnego życia u rodziców, wykształcenie oraz status społeczno-ekonomiczny rodziny, również okazały się znaczące dla rozwoju teorii umysłu. Stwierdzono (Holmes i in., 1996; Hughes i in., 1999; Cutting, Dunn, 1999), że dzieci, których rodzice odczuwają satysfakcję z własnej pozycji społecznej i zawodowej, charakteryzują się wyższym poziomem rozwoju teorii umysłu w stosunku do rówieśników, których rodzice nie czują się spełnieni zawodowo. Podobną zależność zaobserwowano w przypadku wykształcenia rodziców i statusu społeczno-ekonomicznego. Dzieci, których rodzice mają wyższe wykształcenie, a co za tym idzie, mogą pochwalić się wyższym statusem społeczno-ekonomicznym, przejawiają lepiej rozwiniętą teorię umysłu niż dzieci, które pochodzą z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i których rodzice są gorzej wykształceni. Wyniki takie uzyskiwano przy kontroli wieku dzieci i ich umiejętności językowych (które to umiejętności, notabene, również mogą być pochodną wykształcenia rodziców). Nie można też nie zauważyć, że mikrosystem rodziny, funkcjonowanie i nastawienie rodziców do własnej sytuacji i sytuacji dziecka, jest związany także w widoczny sposób z niepełnosprawnością dziecka. Większe problemy dziecka implikują gorsze funkcjonowanie rodziny. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim jest także niekiedy związana z gorszym wykształceniem rodziców i niższym statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Te z kolei powiązane są z formą kształcenia, w której uczy się dziecko – rodzice o niższym statusie częściej posyłają dzieci z niepełnosprawnością do szkoły specjalnej (Szumski, Karwowski, 2012).

### **Czynniki edukacyjne a rozwój teorii umysłu**

Kolejnym, a jednocześnie końcowym i kluczowym elementem przedstawionego opisu powinien stać się właśnie ten dotyczący środowiska edukacyjnego dziecka (mikrosystem szkoły). Przeprowadzając teoretyczną analizę potencjalnych moderatorów postawiłam pytanie o to, czy forma kształcenia (tj. szkoła specjalna, w której uczą się tylko dzieci z niepełnosprawnością, ogólnodostępna, w której nie uczą się dzieci z niepełnosprawnością, szkoła integracyjna, szkoła włączająca), z której korzysta dziecko może stać się czynnikiem znaczącym dla rozwoju u niego teorii umysłu. Dodatkowo można zapytać także o to, czy znaczenie mogą mieć również czynniki powiązane z formą kształcenia, takie jak odczuwany przez dziecko klimat klasy, a także stosowane przez nauczyciela metody edukacyjne. Zakładam, że forma kształcenia może mieć wpływ na kształtowanie się u dziecka teorii umysłu. Sprawdzanie tak prostej relacji jest jednak, moim zdaniem, niewystarczające. Jednocześnie zbyt ogólne byłoby stwierdzenie, że któraś z form kształcenia jest potencjalnie bardziej efektywna pod względem wpływu na rozwój teorii umysłu niż inna. Dlatego też założyłam, że występować może interakcja między formą kształcenia, z której korzysta dziecko, a niepełnosprawnością, którą ono posiada, lub też uczeniem się w klasie z rówieśnikami z niepełnosprawnością (w przypadku dzieci pełnosprawnych). Do tej pory w literaturze poświęconej teorii umysłu i czynnikom mogącym wpływać na jej rozwój nie zajmowano się proponowaną zależnością bezpośrednio. Trudno szukać powodów tego stanu rzeczy. Wydaje się jednak, że jest to poważna luka w bada-

niach nad uwarunkowaniami rozwoju teorii umysłu. Dzieci spędzają wszak w szkole dużą część swojego życia. Znaczący wpływ na ich rozwój ma zarówno nauczyciel, jak i rówieśnicy, a także wzajemne stosunki, jakie panują w klasie i w szkole. Ponadto, w moim przekonaniu, brak badań tego zagadnienia nie oznacza, że związek ten nie ma uzasadnienia w prowadzonych dotychczas analizach. Wyniki badań wskazują na występowanie kołowej zależności między umiejętnościami nawiązywania kontaktu i bliższych relacji z rówieśnikami a rozwojem teorii umysłu. Organizacja form kształcenia (np. obecność pedagoga wspierającego w klasie) może natomiast znacząco wpływać na kontakt między dziećmi, a czynnikiem moderującym ten wpływ może być niepełnosprawność dziecka. Ponadto, podobnie, jak styl wychowania w rodzinie, także sposób pracy nauczyciela w klasie może mieć znaczenie dla rozwoju teorii umysłu. Kwestie takie jak: postawa wobec dzieci z niepełnosprawnością (a tym samym modelowanie tej postawy u dzieci), także zwracanie uwagi dzieci na emocje innych, kształtowanie w wychowankach większej wrażliwości na potrzeby rówieśników, uczenie dzieci współpracy i zachęcanie do interakcji nie są bez znaczenia dla rozwoju teorii umysłu. Wiadomo, że ponieważ to rodzice decydują o tym, do jakiej szkoły i formy kształcenia pošlą swoje dziecko, to z pewnością istnieje także zależność między czynnikami związanymi z rodziną (np. statusem społeczno-ekonomicznym, wykształceniem rodziców) a szkołą, do której chodzi dziecko, o czym wspomniano już wcześniej. Im wyższy status rodziny, tym bardziej świadoma, przemyślana i dopasowana do możliwości dziecka droga edukacyjna dla niego.

W ciągu ostatnich trzydziestu lat zagadnienia teorii i praktyki związane z edukacją integracyjną, a ostatnio przede wszystkim z edukacją włączającą stały się popularne. Wzrost zainteresowania integracją i inkluzją ma swoje źródło m.in. w krytyce metod i dydaktyki stosowanej w pedagogice specjalnej, a z czasem także w edukacji integracyjnej (np. Begemann, 1992; Hinz, 2009, za: Szumski, 2010). Dawno już zauważono (Hulek, 1977; Norwich, Lewis, 2007), że potrzeby edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności są do siebie bardzo zbliżone. Oznacza to, że oddzielna edukacja obu grup nie ma sensu. Badania nad efektywnością edukacji włączającej świadczą, że jest ona bardziej korzystnym (w porównaniu z edukacją segregacyjną) środowiskiem rozwoju poznawczego i społecznego zarówno dla dzieci z niepełnosprawnością, jak i dla dzieci bez niepełnosprawności (np. Desemontet i in., 2012; Ruijs, Peetsma, 2009; Sharpe i in., 1994). Nie oznacza to jednak, że edukacja włączająca będzie tak samo korzystna dla kształtowania się teorii umysłu dla dzieci z uszkodzeniem słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną i dla dzieci bez niepełnosprawności.

Zakładam, że dla dzieci z uszkodzonym słuchem najbardziej optymalnym środowiskiem rozwoju będzie, mimo jej krytyki, szkoła specjalna, a najmniej efektywnym – szkoła włączająca. U dzieci niesłyszących, przede wszystkim u tych, których rodzice słyszą, rozwój języka i komunikacji zaczyna się dopiero, gdy dzieci te rozpoczynają edukację przedszkolną, a następnie szkolną. Wtedy mają możliwość kontaktu z innymi dziećmi, które mają podobne problemy w porozumiewaniu się (Peterson, Slaughter, 2006). Dzięki porozumiewaniu się zyskują możliwość rozwijania umiejętności rozumienia perspektywy drugiej osoby, czyli właśnie teorii umysłu. Dodatkowo, zaburzenia związane z uszkodzeniem słuchu są na tyle poważne, że wymagają wsparcia specjalistów, których często w innych formach kształcenia brakuje. W edukacji włączającej dziecko niesłyszące, które nie ma wystarczających

umiejętności do bezproblemowego porozumiewania się werbalnego, ma ograniczoną możliwość kontaktu z pełnosprawnymi rówieśnikami, a tym samym ma mniej okazji do rozwijania teorii umysłu. Inną zależność można zaobserwować w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Dla tej grupy edukacja włączająca wydaje się najbardziej korzystnym środowiskiem rozwoju teorii umysłu w porównaniu z edukacją segregacyjną. Ciągły i bezpośredni kontakt z pełnosprawnymi rówieśnikami w klasie wpływa, potencjalnie, pozytywnie na rozwój poznawczy i społeczny dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (np. Brownell, Gifford-Smith, 2003; Harper, McCluskey, 2003), w tym również na szybsze kształtowanie się u nich teorii umysłu. Segregacyjne środowisko edukacyjne jest dla tych dzieci generalnie zdecydowanie mniej korzystne. Dzieci o podobnym, obniżonym poziomie funkcjonowania, przebywając ze sobą, nie stymulują się wzajemnie do rozwoju. Istnieją także przesłanki, by twierdzić, że edukacja włączająca i bezpośredni kontakt z dziećmi z niepełnosprawnością, wpływa również pozytywnie na rozwój dzieci pełnosprawnych, szczególnie pod względem ich umiejętności społecznych, np. otwartości na potrzeby innych, lepszego zrozumienia drugiego człowieka (np. Murray-Seegert, 1989; Peck i in., 1992). Oczywiście nie pozostaje to bez znaczenia dla rozwoju teorii umysłu. Tym samym można stwierdzić, że klasy integracyjne i klasy, w których nie uczą się dzieci z niepełnosprawnością są pod tym względem mniej korzystne. Może pojawić się więc wątpliwość, dlaczego klasa włączająca miałaby być bardziej efektywna niż klasa integracyjna, jeżeli w obu dzieci z i bez niepełnosprawności uczą się razem. Potencjalnym powodem może być obecność w klasie integracyjnej nauczyciela wspomagającego. Oczywiście pod względem edukacyjnym, szczególnie dla dzieci z niepełnosprawnością, taka osoba pełni niezwykle istotną rolę. Niemniej z punktu widzenia interakcji między dziećmi jej obecność nie jest aż tak korzystna. Dzieje się tak dlatego, że w praktyce nauczyciel wiodący pracuje przede wszystkim z dziećmi zdrowymi, podczas gdy nauczyciel wspierający uczy głównie dzieci z niepełnosprawnością (np. Baraniewicz, 2006; Garlej-Drzewicka, 2004; Kobyłańska, Krzemińska, 2004), co powoduje, że dzieci mają mniej okazji do kontaktowania się ze sobą, a co za tym idzie, do rozwijania teorii umysłu. Nie znaczy to naturalnie, że w klasie włączającej interakcje między dziećmi przebiegają bez problemów. Z pewnością są również ograniczone, chociażby przez oczywiste różnice rozwojowe między nimi, które z czasem stają się bardziej widoczne. Niemniej jednak środowisko klasy włączającej wydaje się bardziej naturalne.

Oceniając efektywność środowiska edukacyjnego dla rozwijania teorii umysłu u dzieci nie można zapomnieć o wielu czynnikach, które mogą determinować lub co najmniej oddziaływać na tę efektywność. Można wymienić takie kwestie, jak: osobowość nauczyciela, sposób prowadzenia zajęć, stosunek do dzieci z niepełnosprawnością i ich obecności w „normalnej” klasie, poczucie kompetencji nauczyciela i poziom przygotowania do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. Tego typu czynników jest znacznie więcej. Nawiążę jednak tylko do dwóch kwestii.

Pierwsza dotyczy klimatu klasy. Uwzględnić należy takie aspekty, jak: przestrzeń w klasie, jasna struktura i zasady panujące w klasie, komunikacja, współpraca między dziećmi, poczucie wpływu na to, co dzieje się w klasie, uczestnictwo w „życiu” klasy i poczucie odpowiedzialności za swoją klasę (Tetler, Baltzer, 2011). Klimat edukacyjny panujący w klasie jest także związany z postawą nauczyciela wobec dzieci, z którymi pracuje. Jeśli nauczyciel odczuwa negatywne emocje w stosunku do swo-

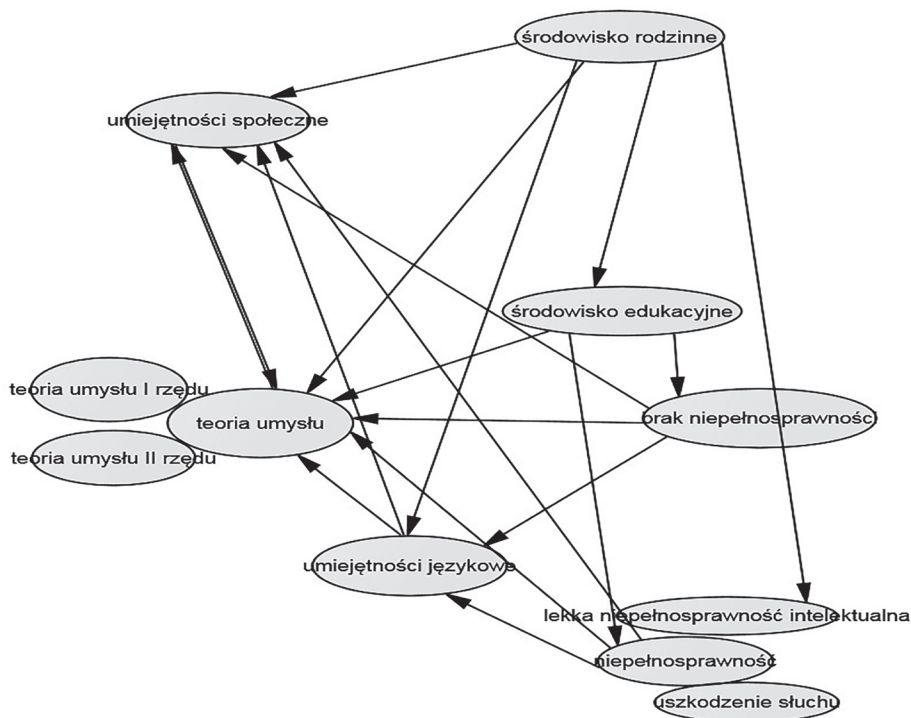
ich wychowanków, także tych z niepełnosprawnością, klimat w klasie nie będzie sprzyjający ani do nauki, ani tym bardziej do rozwoju teorii umysłu.

Druga kwestia dotyczy sposobu prowadzenia zajęć. Z pewnością jest on w znacznym stopniu zdeterminowany podstawą programową i materiałem, który nauczyciel realizuje z dziećmi. Jednak wiele zależy także od tego, czy pedagog stara się wspierać interakcje między uczniami, wykorzystując np. uczenie grupowe. Idealnie byłoby móc sprawdzić, czy nauczyciel zwraca uwagę dzieci np. na emocje bohaterów opowiadań, motywy ich postępowania itp., ponieważ ma to z pewnością ogromny wpływ na kształtowanie się teorii umysłu. Niestety tego typu obserwacja jest bardzo trudna do przeprowadzenia, kosztowna i czasochłonna. Dlatego bardziej realne jest poznanie opinii nauczycieli na temat uczenia opartego na współpracy i dowiedzenie się, czy stosują oni tego typu metody w pracy ze swoimi klasami. Uwzględnienie tego czynnika odzwierciedla przekonanie, że bezpośredni kontakt między dziećmi jest kluczowy dla rozwoju teorii umysłu.

### **Podsumowanie**

W tekście starałam się przedstawić podstawowe informacje na temat teorii umysłu – własnej, dziecięcej teorii o tym, jak myślą, czego oczekują i chcą inni ludzie. Wymieniłam czynniki, które mają (jak to pokazano w wielu badaniach) i mogą mieć wpływ na rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zależności między teorią umysłu, a takimi czynnikami, jak: umiejętności językowe, umiejętności społeczne, niepełnosprawność, środowisko rodzinne, środowisko edukacyjne, przedstawiono schematycznie za pomocą teoretycznego modelu (rys. 1 – s. 30). Kierunek zależności został zilustrowany za pomocą strzałek. Aby potwierdzić jego prawdziwość, należałoby zweryfikować go empirycznie. Wtedy zapewne będzie można ocenić, czy postawiona hipoteza na temat zależności między rozwojem teorii umysłu a środowiskiem edukacyjnym dziecka jest prawdziwa.





Rys. 1. Zależności między rozwojem teorii umysłu a czynnikami indywidualnymi i społecznymi

## Literatura

- APA (2013): *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. APA: USA
- Astington J. W. (2003): *Sometimes Necessary, Never Sufficient: False-Belief Understanding and Social Competence*. W: B. Repacholi, V. Slaughter (red.): *Individual Differences in Theory of Mind*. Psychology Press, New York, NY
- Astington J. W., Baird J. A. (2005): *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press, New York, NY
- Astington J. W., Dack L. A. (2008): *Theory of Mind*. W: M. M. Haith, J. B. Benson (red.): *Encyclopedia of Infant and Childhood Development*. Elsevier, Academic Press, Oxford, UK
- Banerjee R., Watling D. (2005): *Children's understanding of faux pas: Associations with peer relations*. „Hellenic Journal of Psychology”, 2
- Baraniewicz D. (2006): *Nauczyciele klas integracyjnych w percepcji uczniów*. W: J. Sempruch (red.): *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*. Wyd. UR, Rzeszów
- Baron-Cohen S. (1989): *The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 30
- Baron-Cohen S. (1997/2009): *Rozwój zdolności czytania innych umysłów: cztery etapy*. W: A. Klawiter (red.): *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*. T. 2. PWN, Warszawa

- Baron-Cohen S., O'Riordan M., Stone V., Jones R., Plaisted K. (1999): *Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 29 (5)
- Baron-Cohen S. (2001): *Theory of mind and autism: A review*. W: L. M. Glidden (red.): *International review of research in mental retardation: T. 23. Autism*. Academic Press, San Diego, CA
- Baron-Cohen S. (2005): *The empathizing system. A revision of the 1994 model of the mindreading system*. W: B. Ellis, D. Bjorklund (red.): *Origins of the Social Mind*. The Guilford Press, New York, NY
- Begemann E. (1992) „Sonder”-(schul-) Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen. „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 4
- Bialecka-Pikul M. (2012): *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Wyd. UJ, Kraków
- Bosacki S. L., Astington J. W. (1999): *Theory of mind in preadolescents: Relations between social understanding and social competence*. „Social Development”, 8
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Brownell C. A., Gifford-Smith M. E. (2003): *Context and development in children's school-based peer relations: implications for research and practice*. „Journal of School Psychology”, 41
- Carpendale J., Lewis C. (2006): *How Children Develop Social Understanding*. Blackwell Publishing, Oxford
- Cassidy K. W., Fineberg D. S., Brown K., Perkins A. (2005): *Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin*. „Child Development”, 76
- Charman T., Cambell A., Edwards L. S. (1998): *Theory of Mind Performance in Children, Adolescents and Adults with a Mental Handicap*. „Cognitive Development”, 13
- Charman T., Cambell A. (2002): *Theory of Mind and Social Competence in Individuals With a Mental Handicap*. „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, 14 (3)
- Cheung H., Chen H.-C., Creed N., Ng L., Wang S. P., Mo L. (2004): *Relative roles of general and complementary language in theory-of-mind development: Evidence from Cantonese and English*. „Child Development”, 75
- Dahlgren S., Dahlgren Sandberg A., Larsson M. (2010): *Theory of mind in children with severe speech and physical impairments*. „Research in Developmental Disabilities”, 31
- de Villiers P. A., de Villiers J. G. (2012): *Deception dissociates from false belief reasoning in deaf children: Implications for the implicit versus explicit theory of mind distinction*. „British Journal of Developmental Psychology”, 30
- Dessemontet R. S., Bless G., Morin D. (2012): *Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities*. „Journal of Intellectual Disability Research”, 56 (6)
- Donaldson M. (1986): *Myślenie dzieci*. Tłum. A. Hunca-Bednarska, E. Maria Hunca. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Dryżałowska G. (1997): *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia*. Wyd. UW, Warszawa
- Dunn J., Cutting A. (1999): *Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children*. „Social Development”, 8 (2)
- Dunn J., Brophy M. (2005): *Communication, Relationships, and Individual Differences in Children's Understanding of Mind*. W: J. W. Astington, J. A. Baird (red.): *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press, New York, NY
- Farrar M. J., Johnson B., Tompkins V., Easters M., Zilisi-Medus A., Benigno J. P. (2009): *Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment*. „Journal of Communication Disorders”, 42
- Flavell J. H., Flavell E. R., Green F. L. (1983): *Development of the appearance-reality distinction*. „Cognitive Psychology”, 15
- Ford R. M., Lobao S. N., Macalua C., Herdman L. M. (2011): *Empathy, theory of mind, and individual differences in the appropriation bias among 4- and 5-year-olds*. „Journal of Experimental Child Psychology”, 110
- Frith U. (2008): *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnic*. GWP, Gdańsk
- Gallese V. (2005/2009): *Ucieleśniona symulacja: od neuronów po doświadczenie fenomenologiczne* W: A. Klawiter (red.): *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*. T. 2. PWN, Warszawa
- Garlej-Drzewicka E. (2004): *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*. W: C. Kossakowski, A. Krause (red.): *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*. Wyd. UWM, Olsztyn
- Gergely G., Egyed K., Kiraly I. (2007): *On pedagogy*. „Developmental Science”, 10

- Haman M. (2002): *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*. Energeia, Warszawa
- Harper L. V., McCluskey K. S. (2003): *Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions?* „Early Childhood Research Quarterly”, 18
- Harris P. (1991): *The work of imagination*. W: A. Whiten, J. Perner (red.): *Natural Theories of Mind. Evolution, Development and Everyday Mindreading*. Blackwell Publishing, Oxford
- Harris P. L. (2009): Simulation (mostly) rules: A commentary. „British Journal of Developmental Psychology”, 27
- Heerey E. A., Capps L. M., Keltner D., Kring A. M. (2005): *Understanding teasing: Lessons from children with autism*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 33
- Hinz A. (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?* „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 60 (5)
- Hoglund W. L. G., Lalonde C. E., Leadbeater B. J. (2008): *Social-cognitive competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood*. „Social Development”, 17
- Holmes H. A., Black C., Miller S. A. (1996): *A cross-tasks comparison of false belief understanding in a Head Start population*. „Journal of Experimental Child Psychology”, 63
- Howe N, Rinaldi C. M., Jennings M., Petrakos H. (2002): „No! The lambs can stay out because they got cozies!”: Constructive and destructive siblings conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*, 73 (5), 1460-1473
- Hughes C. (2011): *Social Understanding and Social Lives: From Toddlerhood Through to the Transition to School*. Psychology Press, New York
- Hughes C., Adlam A., Happe F., Jackson J., Taylor A., Caspi A. (2000): *Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 483-490
- Hughes C., Deater-Deckard K., Cutting A. L. (1999): *“Speak roughly to you little boy”? Sex differences in the relations between parenting and preschoolers’ understanding of mind*. *Social Development*, 8, 143-160
- Hulek A. (1977): *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy*. W: A. Hulek (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*. PWN, Warszawa
- Jenkins J. M., Astington J. W. (1996): *Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children*. *Developmental Psychology*, 32, 70-78
- Jingxin Z., Wenxin Z., Li J. (2005): *Relationship between children’s second-order false belief, prosocial behavior and peer acceptance*. *Acta Psychologica Sinica*, 37, 760-766
- Kobylańska A., Krzemińska D. (2004): *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*. W: C. Kossakowski, A. Krause (red.). *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Leslie A. M. (1994): *Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM*. *Cognition*, 30, 211-238
- Leslie A. M. (2005): *Developmental parallels in understanding minds and bodies*. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (10), 459-462
- Leudar I., Costall A. (2009) (red.). *Against Theory of Mind*. Palgrave Macmillan, New York, NY
- Lewis C., Cordapane M. (2009) (red.). *Social interaction and the development of executive function*. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 123, 1-86
- Meadows S. (2011): *The Child as Social Person*. Psychology Press, Routledge, London
- Meltzoff A. (2007): *‘Like me’: A foundation for social cognition*. *Developmental Science*, 10 (1), 126-134
- Meltzoff A., Gopnik A. (2013): *Learning about the mind from evidence: Children’s development of intuitive theories of perception and personality*. W: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, M. V. Lombardo (2013): *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience* (s. 19-34). Oxford University Press, Oxford
- Miller C. A. (2001): *False belief understanding in children with specific language impairment*. *Journal of Communication Disorders*, 34, 73-86
- Miller S. A. (2012): *Theory of Mind. Beyond the Preschool Years*. Psychology Press, New York, NY
- Mitchell P. (1996): *Acquiring a Conception of Mind: A Review of Psychological Research and Theory*. Hove: Psychology Press
- Mitchell P., Currie G., Ziegler F. (2009): *Two routes to perspective: simulation and rule-use approaches to mentalizing*. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (3), 513-543
- Murray-Seeger G. (1989): *Nasty girls, thugs and people like us: Social relations between severely disabled and nondisabled high school students*. Paul Brookes Publishing, Baltimore

- Nader-Grosbois N., Houssa M., Mazzone S. (2013): *How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?* Research in Developmental Disabilities, 34, 2642-2660
- Nelson K. (2005): *Language pathways into the community of minds*. W: J. W. Astington, J. A. Baird (red.). *Why Language Matters for Theory of Mind* (s. 26-49). New York: Oxford University Press
- Nelson K. (2007): *Young Minds in Social Words: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nelson K., Plesa D., Henseler S. (1998): *Children's theory of mind: An experiential interpretation*. Human Development, 41, 7-29
- Norwich B., Lewis A. (2007): *How specialized is teaching children with disabilities and difficulties?* Journal of Curriculum Studies, 39 (2), 127-150
- Peck G., Garlson P., Helmstetter E. (1992): *Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A state-wide survey*. Journal of Early Intervention, 16, 53-63
- Peener J., Ruffman T., Leekam S. R. (1994): *Theory of mind is contagious: You catch it from yours sibs*. Child Development, 65, 1228-1238
- Perner J. (1991): *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/ MIT Press
- Perner J., Lang B. (2000): *Theory of mind and executive function: Is there a developmental relationship?* W: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (red.). *Understanding other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (s. 150-181). Oxford: Oxford University Press
- Perner J., Sprung M., Zauner P., Haider H. (2003): *Want-that is understood well before say-that, think-that, and false belief: A test of the Villiers's linguistic determinism on German-speaking children*. Child Development, 74 (1), 179-188
- Perner J., Stummer S., Sprung M., Doherty M. (2002): *Theory of mind finds its Piagetan perspective: Why alternative naming comes with understanding belief*. Cognitive Development, 15, 435-455
- Perner J., Wimmer H. (1985): *"John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second order beliefs by 5- to 10-year-old children*. Journal of Experimental Child Psychology, 39, 437-471
- Peterson C. C., Siegal M. (1999): *Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf and normal hearing children*. Psychological Science, 10, 126-129
- Peterson C., Slaughter V. (2003): *Opening windows into the mind: Mother's preferences for mental state explanations and children's theory of mind*. Cognitive Development, 18, 399-429
- Peterson C. C., Slaughter V. P. (2006): *Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding*. British Journal of Developmental Psychology, 24, 151-179
- Peterson C. C., Wellman H. M., Liu D. (2005): *Steps in Theory-of-Mind Development for Children with Deafness and Autism*. Child Development, 76 (2), 502-517
- Peterson C. C., Wellman H. M., Slaughter V. (2012): *The Mind Behind the Message: Advancing Theory of Mind Scales for Typically Developing Children, and Those With Deafness, Autism, or Asperger Syndrome*. Child Development, 83 (2), 469-485
- Piaget J. (1926/2005): *Mowa i myślenie dziecka*. Tłum. Janina Koludзка. PWN, Warszawa
- Pillow B. (1988): *The development of children's beliefs about mental world*. Merrill-Palmer Quarterly, 34, 1-32
- Pillow B. (2008): *Development of children's understanding of cognitive activities*. Journal of Genetic Psychology, 169 (4), 297-321
- Premack D., Woodruff G. (1978): *Does the chimpanzee have a theory of mind?* Behavioral and Brain Sciences, 1, 515-526
- Putko A. (2008): *Dziecięca "teoria umysłu" w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Rakoczy H. (2012): *Do infants have a theory of mind?* British Journal of Developmental Psychology, 30, 59-74
- Ruffman T. (2014): *To belief or not belief: Children's theory of mind*. Developmental Review, 34, 265-293
- Ruffman T., Perner, J. Parkin, L. (1999): *How Parenting Style Affects False Belief Understanding*. Social Development, 8, 395-411
- Ruffman T., Slade L., Devitt K., Crowe E. (2006): *What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation*. British Journal of Developmental Psychology, 24, 105-124

- Ruijs N. M., Peetsma T. T. D. (2009): *Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed*. Educational Research Review, 4, 67-79
- Russell P. A., Hsieh J. A., Gray C. D., Scott C., Hunter N., Banks J. S., Macalulay M. C. (1998): *The Development of Theory of Mind in Deaf Children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39 (6), 903 – 910
- Schaffer H. R. (2010): *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Tłum. Robert Andruszko. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Schick B., de Villiers P., de Villiers J., Hoffmeister R. (2007): *Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children*. Child Development, 78 (2), 376-396
- Schneider W., Schumann-Hengsteler R., Sodian B. (2005) (red.). *Young Children's Cognitive Development. Interrelationships among Working Memory, Theory of Mind and Executive Functions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Scott R. M., Baillargeon R. (2009): Which Penguin Is This? Attributing False Belief About Object Identity at 18 Months. Child Development, 80 (4), 1172-1196
- Sharpe M., N., York J. L., Knight J. (1994): *Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates Without Disabilities. A Preliminary Study*. Remedial and Special Education, 15 (5), 281-287
- Siegel B. (1996): *The World of the Autistic Child. Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*. Oxford: Oxford University Press
- Slaughter V., Dennis M. J., Pritchard M. (2002): *Theory of mind and peer acceptance in preschool children*. British Journal of Developmental Psychology, 20, 545-564
- Smith D. D. (2009): *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. Tłum. Tomasz Hołowka, Andrzej P. Zakrzewski. PWN, Warszawa
- Sullivan K., Zaitchik D., Tager-Flusberg H. (1994): *Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs*. Developmental Psychology, 30 (3), 395-402
- Sutton J., Smith P. K., Swettenham J. (1999): *Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?* British Journal of Developmental Psychology, 17, 435-450
- Szumski G. (2010): *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo APS, Warszawa
- Szumski G., Karwowski M. (2012): *School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement and parent's engagement*. Research in Developmental Disabilities, 33, 1615-1625
- Tahiroglu D., Moses L. J., Carlson S. M., Mahy C. E. V., Olofson E. L., Sabbagh M. A. (2014, September 29). *The Children's Social Understanding Scale: Construction and Validation of a Parent-Report Measure for Assessing Individual Differences in Children's Theories of Mind*. Developmental Psychology. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037914>
- Talwar V., Murphy H. M., & Lee K. (2007): *White-lie telling in children for politeness purposes*. International Journal of Behavioral Development, 31, 1-11
- Tetler S., Baltzer K. (2011): *The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective*. London Review of Education, 9 (3), 333-344
- Thirion-Marissiaux A.-F., Nader-Grosbois N. (2008): *Theory of Mind "emotion", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities*. Research in Developmental Disabilities, 29, 414-430
- Thirion-Marissiaux A.-F., Nader-Grosbois N. (2008a): *Theory of Mind "beliefs", developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities*. Research in Developmental Disabilities, 29, 547-566
- Thirion-Marissiaux A.-F., Nader-Grosbois N. (2008b): *Theory of Mind and socio-affective abilities in disabled children and adolescents*. European Journal of Disability Research, 2, 133-155
- Tomasello M. (1999/2002): *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Tłum. Joanna Rączaszek. PIW, Warszawa
- Tomasello M., Carpenter M. (2007): *Shared intentionality*. Developmental Science, 10, 121-125
- Valle A., Massaro D., Castelli I., Marchetti A. (2015): *Theory of Mind Development in Adolescence and Early Adulthood: The Growing Complexity of Recursive Thinking Ability*. Europe's Journal of Psychology, 11 (1), 112-124
- Wellman H. M. (1979): *A child's theory of mind*. Referat wygłoszony na konferencji „The Growth of Insight in the Child”. Madison, Wisconsin
- Wellman H. M. (1990): *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press/ Bradford Book
- Wellman H. M. (2002): *Understanding the psychological world: Developing a theory of mind*. W: U. Goswami (red.). *Handbook of Childhood Cognitive Development* (s. 167-187). Oxford: Blackwell Publishing



Wellman H. M., Cross D., Watson J. (2001): *Meta-analysis of theory-of-mind development. The truth about false belief*. Child Development, 72, 655-684

Wellman H. M., Gelman A. (1998): *Knowledge acquisition in foundational domains*. W: D. Kuhn, R. S. Siegler (red.). Handbook of Child Psychology. T. 2.: Cognition, Perception, and Language (s. 523-573). New York, NY: Wiley

Wellman H. M., Liu D. (2004): *Scaling of Theory-of-Mind Tasks*. Child Development, 75 (2), 523-541

Wimmer H., Perner J. (1983): *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. Cognition, 13, 103-128

Winczura B. (2008): *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Oficyna Wydawnicza "Impuls". Kraków

Woolfe T., Want S., Siegal M. (2003): *Siblings and theory of mind in deaf native signing children*. Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 8 (3), 340-347

Wyczesany J. (2012): *Wybrane aspekty diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: K. Bobińska T. Pietrasa P. Gałęcki (red.) *Niepełnosprawność intelektualna* (s. 69-92). Wydawnictwo Continuo, Wrocław

Yirmiya N., Osnat E., Shaked M., Solomonica-Levi (1998): *Meta-Analyses Comparing Theory of Mind Abilities of Individuals with Autism, Individuals with Mental Retardation, and Normally Developing Individuals*. Psychological Bulletin, 124 (3), 283-307.

## **Formy kształcenia a teoria umysłu. Czy środowisko edukacyjne może być jednym z czynników wpływających na rozwój teorii umysłu?**

Artykuł dotyczy zagadnień związanych z teorią umysłu i jej rozwojem u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W tekście opisano czym jest teoria umysłu i jakie funkcje pełni w życiu człowieka. Dokonano rozróżnienia między teorią umysłu pierwszego i drugiego rzędu. Wymieniono czynniki, których znaczenie dla kształtowania się teorii umysłu potwierdzono w badaniach. Sformułowano także teoretyczne przesłanki dla hipotezy, że forma kształcenia może moderować rozwój teorii umysłu u dzieci: z lekką niepełnosprawnością intelektualną, niesłyszących i słabo słyszących oraz bez niepełnosprawności. Jako podsumowanie przygotowano teoretyczny model ukazujący związki między opisywanymi zmiennymi.

Słowa kluczowe: forma kształcenia, niepełnosprawność, pedagogika, psychologia, teoria umysłu

## **An educational setting and Theory of Mind. Does educational environment can be among factors influencing development of Theory of Mind?**

The article concerns issues connected with Theory of Mind and its development among children in preschool and primary school age. I have described what Theory of Mind is and what are its functions for people's lives. I have shown some differences between the first and the second Theory of Mind. I have also presented factors which influence on Theory of Mind was empirically proved. What is more, I have enunciated theoretical premises for hypothesis, that the educational setting can moderate development of Theory of Mind among children with mild intellectual disability, with hearing impairment and among children without disability. As a summary I have prepared a theoretical model, presenting links between described variables.

Key words: disability, education, an educational setting, psychology, Theory of Mind