

Joanna Kossewska¹

Pracownia Psychologii Wspomagania Rozwoju Człowieka, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Językowe i kulturowe wyznaczniki rozwoju teorii umysłu u dzieci głuchych²

Streszczenie

Artykuł przedstawia przegląd współczesnych badań poświęconych problematyce teorii umysłu u dzieci głuchych. Autorka analizuje uwarunkowania opóźnień rozwojowych ujawnianych przez głuche dzieci wychowane w rodzinach słyszących. Opóźnienie to nie jest jednak prostą konsekwencją głuchoty *per se*, ale raczej skutkiem współdziałania wpływu głuchoty i zmiennych kontekstowych o charakterze językowym i kulturowym. Uczestnictwo dziecka w konwersacjach realizowanych przy użyciu języka migowego, dotyczących stanów i procesów psychicznych, zarówno w domu, jak i w szkole, okazuje się kluczowe dla naturalnego przebiegu rozwoju umiejętności rozumienia fałszywych przekonań. Praktyczna implikacja cytowanych badań sprowadza się do postulatu obecności migającego modelu w rozwoju dziecka wychowanego w rodzinie słyszącej oraz powszechnej dwujęzycznej edukacji, opierającej się na założeniu, że głuche dziecko musi opanować najpierw język migowy, a później foniczny (narodowy) jako język obcy, gdyż nawet w rodzinach, w których język migowy jest językiem pierwszym, rozwój ToM (*Theory of Mind*) może być u dzieci głuchych opóźniony, jeżeli dziecko kształci się w szkole nastawionej na edukację oralną.

Słowa kluczowe: teoria umysłu, głuchota, rozwój

Linguistic and cultural determinants of Theory of Mind development in deaf children

Abstract

An overview of contemporary studies on the issue of theory of mind in deaf children is presented in the article. The author analyses conditions of developmental delays revealed by deaf children raised in hearing families. This delay is not, however, a simple consequence of deafness *per se*, but rather a result of interaction of deafness influence, and contextual linguistic and cultural variables. Child's participation in conversations carried out using sign language, regarding mental states and processes, both at home and in school, seems to be crucial for the natural course of the development of false belief understanding. Practical implication of

¹ Adres do korespondencji: 30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2, Joanna.Kossewska@up.krakow.pl

² Artykuł powstał dzięki finansowemu wsparciu z grantu Ministra Nauki i Informatyzacji NN 106 267 135.

cited conferrals comes down to the postulate of a signing model in the development of a child brought up in a hearing family and the common bilingual education, based on the assumption that a deaf child must first master sign language, and then national language as a foreign one, because even in native signing families, ToM development in deaf children may be delayed if the child is educated in an oral education-oriented school.

Keywords: Theory of Mind, deafness, development

Wprowadzenie

Teoria umysłu³ (ToM) – umiejętność przewidywania i wyjaśniania zachowania w kategoriach stanów mentalnych, jaką możemy obserwować u człowieka, wywodzi się z ewolucyjnie wcześniejszych zachowań występujących u przedstawicieli filogenetycznie niżej zorganizowanych gatunków. Poszukiwania badawcze biologów ewolucyjnych zmierzają do uchwycenia ewolucyjnych prerekwizytów teorii umysłu występujących u naczelnych. Premack i Woodruff (1978) po raz pierwszy zadali pytanie „Czy szympansy dysponują teorią umysłu?” którą definiowali w następujący sposób:

Dana osoba dysponuje teorią umysłu, jeśli przypisuje stany umysłowe sobie i innym. System tego rodzaju wniosków jest rozpatrywany jako teoria, ponieważ stany takie nie są bezpośrednio widoczne, a system można wykorzystać do przewidywania zachowań innych. Jeśli chodzi o stany umysłowe, o których mogą wnioskować szympansy, należy uwzględnić te same stany, o których wnioskuje nasz własny gatunek, czyli *cel* lub *zamiar*, jak również *wiedza*, *przekonanie*, *myśl*, *wątpliwość*, *preferencja*, *upodobanie* itp. (s. 515)

i próbowali wykazać, że nasi najbliżsi krewni z grupy naczelnych przewidują zachowania w bardzo podobny do nas sposób; czyli poprzez wyciąganie wniosków o intencjach i motywacjach innych osobników.

Obserwowane u licznych gatunków strategie przetrwania, prowadzące do sukcesu reprodukcyjnego, wymagają wykorzystania rozwiniętych form kooperacji, które zdają się w dużym stopniu zależeć od zdolności przewidywania zachowań osobników własnego gatunku. Humphrey (1976 za: Brownell i in. 2000) dla podkreślenia znaczenia tych umiejętności wprowadził termin „homo psychologicus” i traktował naczelne jako „naturalnych psychologów”, którzy wykorzystują obfite zasoby neuronalne w celu wykorzystania wiedzy o innych osobnikach własnego gatunku, co pozwala na dychotomizowanie relacji z potencjalnymi wrogami czy sojusznikami. Wobec potencjalnych wrogów lub konkurentów naczelne potrafią stosować nawet taktykę celowego wprowadzania w błąd, aby tylko osiągnąć zamierzony cel (Byrne i Whiten 1988, za: Brownell i in. 2000). Teoria umysłu wydaje się ewoluować właśnie z tych pierwotnych zachowań naszych filogenetycznych przodków lecz, zgodnie z koncepcją Tomasello (1999) krytycznie odnoszącego się do przesadnej antropomorfizacji zachowań naczelnych, ludzkie umiejętności rozwiązywania problemów interpersonalnych i poruszania się w sieci powiązań społecznych osiągają nową jakość w związku z rozwojem komunikacji językowej. Istotne zatem wydaje

³ W tekście posługiwać się będziemy powszechnie przyjętym skrótem ToM pochodzącym od angielskiego terminu *Theory of Mind*.

się analizowanie rozwoju teorii umysłu w kontekście uszkodzenia słuchu, którego znaczącą implikacją bywają zaburzenia rozwoju językowego.

Sposoby badania teorii umysłu w rozwoju

Badania nad ToM stwarzają wiele trudności metodologicznych, pojawiających się wówczas, gdy proces operacjonalizacji zmierza do odzwierciedlenia wewnętrznych procesów i stanów umysłowych jednostki. Stosowane powszechnie zadanie, pozwalające wnioskować o rozwijających się u dzieci umiejętnościach przewidywania stanów mentalnych innych osób, polega na przewidywaniu zachowania bohatera na podstawie wnioskowania o istnieniu jego *błędnego* przekonania na temat obserwowanej rzeczywistości. Stosuje się więc w badaniach właśnie test fałszywych przekonań, który jest najbardziej adekwatnym sposobem zweryfikowania, czy dzieci są świadome, że to przekonania, a nie obserwowalna zewnętrznie sytuacja, decydują o zachowaniu bohatera. Test fałszywych przekonań występuje w kilku wersjach, które różniąc się w szczegółach opierają się na analogicznej zasadzie logicznego wnioskowania w oparciu o zróżnicowanie pomiędzy obiektywną (obserwowaną) i subiektywną (zapamiętaną) rzeczywistością. Test niespodziewanej zmiany (*change in location task*) opracowany przez Wimmera i Pnera (1983) wymaga od badanego określenia, w jaki sposób zachowa się bohater prezentowanej historyjki (np. laleczka) w sytuacji, która pod jego nieobecność uległa zmianie. Druga odmiana to test zwodniczego pudełka (*unexpected contents task*) po raz pierwszy zastosowany przez Hogrefe i jego współpracowników (1986, za: Lundy 2002), w którym badany po zapoznaniu się ze zmienioną zawartością pudełka (np. pudełko po cukierkach zawiera kredki) ma wskazać, co pomyśli o jego zawartości osoba, która za chwilę przyjdzie i nie jest świadoma zaistniałej zmiany (np. kolega). Teorię umysłu można także badać stosując test pozór-rzeczywistość (*appearance-reality task*), po raz pierwszy opisany przez Flavella i współ. (1987), w którym dziecko ma zidentyfikować przedmiot w oparciu o rozróżnienie jego rzeczywistych cech i właściwości pozornie sugerujących istnienie właściwości nieprawdziwych (np. świeca jak jabłko lub gąbka jak kamień), aby przewidzieć reakcję innej osoby skonfrontowanej z tym przedmiotem.

Wiedza dziecka o funkcjonowaniu umysłu powstaje stopniowo, a proces ten ma raczej ciągły, aniżeli skokowy charakter i nie jest jedynie zależny od wieku, lecz pośrednio od sprawności komunikacyjnej, która przesądza o rozumieniu stanów umysłowych i możliwości ich ujawniania (Białecka-Pikul 2002).

Przewidywanie zachowania na podstawie *błędnego* przekonania pojawia się w rozwoju dziecka dopiero około 4 r.ż., czyli stosunkowo późno (Wimmer & Perner 1983) w porównaniu do codziennych zachowań młodszych dzieci, które także niewątpliwie wymagają funkcjonowania ToM, lecz w mniej dojrzałej formie.

Obserwacja spontanicznych zachowań językowych małych dzieci pozwala uchwycić te stwierdzenia, które mają charakter typowo konwersacyjny (np.: „wiesz co?”), od takich, które świadczą właśnie o ToM. Sullivan i Winner (1991) analizując wczesne przejawy teorii umysłu odwołują się do wypowiedzi dwuletniego chłopca, który, poproszony przez babcię, aby *nie* dotykał gałki radia, zrobił to natychmiast, gdy tylko babcia opuściła pokój. Po powrocie babci, dziecko powiedziało: „*Nie wiedziałś tego, ale ja je naprawiałem*”. Spontaniczna mowa trzyletnich dzieci jest pełna

wypowiedzi o stanach mentalnych *jako* reprezentacjach (Bartsch & Wellman 1995). Jednak pomimo tak złożonego języka, trzylatki jeszcze nie są w stanie wykorzystać wiedzy o błędnych przekonaniach innej osoby do przewidywania jej zachowania. Jednak są w stanie przypisywać rolę przekonaniom innej osoby, jeśli nie są one w konflikcie z tym, co dziecko uważa za prawdziwe (Wellman i Bartsch 1988). Na przykład, jeśli dziecko nie zna lokalizacji obiektu lub jeśli dany obiekt znajduje się w dwóch lokalizacjach, z których bohater historyjki zna tylko jedno, dziecko będzie w stanie przewidzieć, dokąd uda się bohater. Należy jednak zaznaczyć, że w tym przypadku nie pojawia się konfliktujące przekonanie, jako że obie opcje są zgodne z tym, co zdaniem dziecka jest prawdziwe. Ponadto trzylatki, którym nie udaje się rozwiązać pomyślnie testu błędnych przekonań, potrafią w swoich wyjaśnieniach przywołać już błędne przekonania jako argument wyjaśniający sytuację *post factum* (Bartsch i Wellman 1989).

Wydaje się, że istotna jakościowa zmiana w rozwoju ToM pojawia się wraz z umiejętnością brania pod uwagę jednoczesnych, alternatywnych lub konfliktujących ze sobą przekonań, co można nazwać *rozdzielonymi* reprezentacjami. W pełni opanowana umiejętność manipulowania alternatywnymi reprezentacjami, czyli zdolność reprezentowania reprezentacji („metareprezentacja” lub „M-reprezentacja”), w rozwojowym modelu ToM opisanym przez Leslie’ego (1987), pojawia się pod koniec drugiego roku życia. Wcześniej jednak można obserwować funkcjonowanie jej istotnych rozwojowych prekursorów. Zdaniem Leslie’ego, pierwszym dowodem świadczącym o działaniu systemu M-reprezentacji jest podejmowana przez małe dzieci zabawa w udawanie i udawanie wspólne w zabawie społecznej. Wspólne udawanie wymaga od dziecka nie tylko tego, aby pamiętało jednocześnie o dwóch wzajemnie sprzecznych reprezentacjach danego przedmiotu (np. banan jest telefonem i banan jest bananem), lecz także żeby rozumiało, iż zachowanie innej osoby jest wynikiem przyjęcia fikcyjnej zawartości jego umysłu (udawania), odnoszącej się do fikcyjnego stanu rzeczy (banan jest telefonem). Dziecko musi więc zignorować dosłowne znaczenie wypowiedzi udającej osoby w konkretnej sytuacji (zabawa bananem), aby wywnioskować intencje współuczestnika zabawy z fikcyjnych cech przedmiotu. Wspólne udawanie może być uznane za przykład zastosowania reguł komunikacyjnych Grice’a (Leslie i Happé 1989). Obserwacja zachowań dwulatków pozwala sądzić, iż posiadają one teorię umysłu, choć jeszcze nie potrafią pomyślnie wykonać zadań testujących rozumienie błędnych przekonań (Baron-Cohen 1995; Premack 1990).

Przewidywanie zachowania wynikającego z błędnych przekonań jednostki opiera się na dwóch zasadniczych komponentach: zdolności do rozdzielenia reprezentacji oraz sprawnego funkcjonowania czynności wykonawczych, szczególnie tych warunkujących dostrzeganie istotności bodźców poprzez procesy zahamowania lub wzmocnienia. Trwa dyskusja na temat tego, kiedy w trakcie prawidłowego rozwoju owe komponenty pojawiają się po raz pierwszy i kiedy stają się w pełni funkcjonalne. Pozostaje także kwestią otwartą, w jakim stopniu uszkodzenie słuchu może modyfikować przebieg rozwoju teorii umysłu.

Geneza i zmiany rozwojowe w teorii umysłu

Niezmiernie interesujące pytanie stawiane przez wielu badaczy dotyczy kwestii genezy teorii umysłu. Czy istnieje zatem jakiś wewnętrzny wrodzony mechanizm umożliwiający wnioskowanie o stanach mentalnych innych osób? *Teoria Modułarna* zakłada, iż taki wrodzony moduł, mechanizm teorii umysłu istnieje (ToMM), a dzięki ciągłemu i szybkiemu procesowi kalkulacji i przetwarzania informacji pozwala opłynać procesy niezbędne do zrozumienia zachowania innych osób (Leslie 1994). Doświadczenie może być konieczne do uruchomienia tego modułu, chociaż jednak nie determinuje jego natury, czego dowodem mogą być zaburzenia w rozwoju teorii umysłu występujące u osób z autyzmem, u których uszkodzony bywa wrodzony lub wcześniej dojrzewający mechanizm, czy moduł, związany z czytaniem umysłu (Baron-Cohen 1995). Moduł ten może być związany z funkcjonowaniem neuronów lustrzanych, które odpowiadają za imitowanie reakcji, co stanowi podstawę społecznego uczenia się i wyżej zorganizowanych interakcji społecznych.

Teoria Symulacji natomiast zakłada, że dzieci nabywają zdolność określania stanów umysłowych innych ludzi poprzez proces przyjmowania ról lub symulację ich zachowań (Harris 1992). W trakcie rozwoju wzrasta zdolność przeprowadzania coraz dokładniejszych symulacji tego rodzaju. W kontekście Teorii Symulacji doświadczenie odgrywa kluczową rolę w formowaniu ToM, a dzieci doskonałą zdolność symulacji poprzez ćwiczenie przyjmowania ról. Mając bezpośredni dostęp do własnych wewnętrznych stanów mentalnych dziecko może symulować stany innych osób, a wyobrażając sobie swoje przeżycia projektuje własne stany psychiczne na inną osobę, znajdującą się w podobnej sytuacji.

Koncepcją, która próbuje wyjaśnić rozwój rozumienia zjawisk umysłowych przez dzieci jest koncepcja zwana *Teorią Teorii* (Gopnik i Meltzoff 1997; Gopnik i Wellman 1994; Perner 1991). Zgodnie z nią, dziecko jest małym naukowcem, który na bazie doświadczenia konstruuje teorię wyjaśniającą obserwowane zjawiska zachodzące w świecie fizycznym i społecznym. Wiedza dziecka o umyśle nie stanowi jednak formalnej naukowej teorii, ale jest nieformalną, codzienną teorią „ramową” bądź „fundamentalną”, która rozwija się stopniowo poprzez poszczególne etapy potocznego rozumienia zjawisk psychologicznych. Obserwowane na bieżąco fakty są weryfikowane w oparciu o tę konstruowaną przez dziecko teorię w związku z nabywanym przez nie doświadczeniem. Rozwój ToM przebiega na osi czasu od niemowlęctwa do środkowego dzieciństwa, poprzez trzy fazy rozwoju naiwnej psychologii (Bartsch, Wellman 1995). Rozumienie świata społecznego rozpoczyna się od fazy psychologii pragnień, w której wyjaśnienia zachowania odnoszą się do pragnień, w fazie psychologii pragnień-przekonań dzieci operują już przekonaniem, lecz nie stanowią one jeszcze podstawy dla wnioskowania o intencjach i zachowaniach, aż wreszcie osiągają etap psychologii przekonań-pragnień, na którym rozumieją, że przekonania innych ludzi w zasadniczy sposób wpływają na ich zachowanie. Wellman i Liu (2004) odkryli jednak pięć następujących po sobie we wczesnym dzieciństwie etapów rozwoju ToM, które spełniają statystyczne kryterium dopasowania do skali Guttmana (zaliczenie poziomu trudniejszego gwarantuje poprawne wykonanie wszystkich zadań z poziomów wcześniejszych rozwojowo). Wczesny rozwój ToM u dzieci przebiega więc w następującej chronologicznie kolejności: 1. Rozumienie pragnień (różni ludzie mają różne pragnienia),

2. Rozumienie przekonań (różni ludzie mają różne [potencjalnie prawdziwe] przekonania), 3. Rozumienie zależności, iż widzenie prowadzi do poznania, 4. Rozumienie fałszywych przekonań (różni ludzie mają przekonania niezgodne z rzeczywistością), 5. Rozumienie ukrytych emocji (ludzie mogą ukrywać prawdziwe emocje i kontrolować ekspresję twarzy). Opisanie prawidłowości rozwojowe występują niezależnie od kultury i kraju pochodzenia (Peterson i Wellman 2009; Wellman i wsp. 2006).

Wydaje się, że każda ze wspomnianych wyżej teorii wyjaśnia pewien aspekt funkcjonowania ToM, co ogólnie można za Flavellem (1999) ująć w następujący sposób:

- a) Rozwój ToM odbywa się w oparciu o wrodzone lub wcześniej dojrzewające zdolności do odczytywania stanów mentalnych innych osób, uwarunkowane funkcjonowaniem systemu neuronów lustrzanych;
- b) Człowiek posiada zdolność introspekcji, którą wykorzystuje próbując wnioskować na temat stanów umysłowych innych osób – podobnych, choć też znajdujących się w innej sytuacji psychologicznej (np. wówczas gdy osoby te nie znają określonych faktów, lub mają odmienną motywację);
- c) Dużą część posiadanej przez nas wiedzy na temat umysłu można opisać jako teorię;
- d) Wyższy poziom przetwarzania informacji i innych umiejętności (np. językowych) umożliwia i stymuluje rozwój ToM (ułatwia dzieciom zastosować zdobytą wiedzę w zadaniach sprawdzających teorię umysłu);
- e) Różnorodność doświadczeń służy powstaniu i budowaniu pojęć konstytuujących reprezentację świata oraz rozwijaniu umiejętności wykorzystania tych pojęć do przewidywania i wyjaśniania zachowań własnych, jak i innych osób.

Teoria umysłu zatem nie tylko pozwala na „czytanie” w umysłach innych ludzi, lecz także umożliwia myślenie symboliczne, abstrakcyjne. Wiedza o umyśle wzbogaca dziecięcy obraz świata o nowe kategorie: planowanie, manipulowanie, ukryte intencje. Stąd wiedzie prosta droga do biegłego rozumienia sytuacji i interakcji, jakie zachodzą między ludźmi. Te właściwości wprowadzają człowieka w prawdziwe bogactwo kultury i świata społecznego.

Wydaje się, że uszkodzenie słuchu może modyfikować przebieg rozwoju ToM, a równocześnie ograniczać możliwości partycypacji społecznej i kulturowej. Liczne badania empiryczne realizowane w ostatnim 20-leciu w wielu krajach świata pokazują, iż poważne opóźnienia w rozwoju ToM występują u dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju (Baron-Cohen 1995; Happé 1995; Yirmiya i wsp. 1998), dzieci niewidomych (Siegal i Peterson 2008) oraz właśnie u dzieci głuchych, szczególnie znacznie i głęboko niesłyszących dzieci, które dorastają w rodzinach słyszących (Peterson, Siegal 1995; Peterson 2004; Peterson, Siegal 2000).

Językowe wyznaczniki rozwoju teorii umysłu u dzieci głuchych

Zdaniem badaczy zajmujących się problematyką rozwoju ToM, proces ten osiąga jakościową zmianę w okresie przedszkolnym – wówczas słyszące dzieci zazwyczaj poprawnie wykonują test fałszywych przekonań, będący „papierkiem lakmusem”, który wymaga wnioskowania o zachowaniu lub myśleniu innych osób, jeżeli ich przekonania są sprzeczne zarówno z rzeczywistością, jak i przekonaniem dziecka.

Ta prawidłowość rozwojowa niestety często nie występuje u dzieci głuchych w stosownym wieku. W jednym z najwcześniejszych badań realizowanych w grupie dzieci głuchych, Peterson i Siegal (1995) stwierdzili istotne opóźnienie rozwoju ToM. Większość (65%) z badanych dzieci australijskich w wieku 6–16 lat nie rozwiązała poprawnie testu fałszywych przekonań. Rozumienie fałszywych przekonań u głuchych pojawia się średnio w wieku 10 lat, co stanowi wyraźne opóźnienie w stosunku do słyszących dzieci, u których 100% poprawnych wyników występuje ok. 5 r.ż. Podobne wyniki uzyskano w trakcie replikacji badań Peterson w Szkocji, w szkole realizującej program kształcenia z wykorzystaniem metody totalnej komunikacji (Russell i wsp. 1998), gdzie w grupie 7–10 lat tylko kilkanaście procent dzieci rozwiązało zadania poprawnie, a w grupie uczniów szkół średnich (średni wiek = 15) ponad połowa (60%). Przywołane wyniki badań realizowanych w połowie lat 90. XX w. ujawniały negatywny obraz funkcjonowania dzieci głuchych w zakresie rozumienia stanów mentalnych innych osób, co stanowiło przesłankę dla dalszych poszukiwań badawczych zmierzających do ujawnienia przyczyn tego stanu, lecz także ukierunkowało te poszukiwania na analizę zróżnicowania procesu aktywizacji językowej.

Chociaż test fałszywych przekonań jest powszechnie uznany za trafne narzędzie badawcze Gray i Hosie (1996) ostrzegali przed opieraniem się na jednym wskaźniku ToM. Deficyty w rozwoju ToM u głuchych mogą być zredukowane (Steeds i wsp. 1997), lub wyeliminowane (Marschark i wsp. 2000, Peterson 2002), gdy zostanie zastosowana odmienna metodologia, a teoria umysłu jest operacjonalizowana jako wnioskowanie o intencjach i badana poprzez wykorzystanie terminów opisujących stany mentalne w narracjach, albo też rozumienie własnej intencji i fałszywych przekonań innych w zadaniach rysunkowych. Ważne pozostaje więc pytanie, czy i w jakim stopniu dzieci głuche pozostają opóźnione w zakresie czytania umysłu niezależnie od procedury badawczej.

Większość głuchych dzieci wychowuje się w słyszących rodzinach, a oralna forma komunikacji jest dominująca w ich osobistej przestrzeni. Ze względu jednak na stopień ubytku słuchu możliwości nadawania i dekodowania znaczenia komunikatów przez kanał foniczny są znacznie ograniczone. Aby nadawca i odbiorca mogli się porozumieć, muszą posługiwać się tym samym kodem językowym, czyli pewnym systemem znaków oraz łączących je reguł. Proces komunikowania się odbywa się dzięki umiejętności kodowania informacji przez nadawcę oraz dekodowania jej przez odbiorcę, czyli interpretacji znaków języka, które zostały w pewien sposób uwikłane w komunikacie nadanym przez nadawcę. Zatem, aby porozumieć się w danym języku, trzeba znać nie tylko znaki (fonemy, morfemy i wyrazy), ale także reguły (gramatykę), według których tworzy się z tych znaków komunikat (informację). Czynnikiem warunkującym sprawne posługiwanie się językiem jest także kompetencja językowa, czyli pewna nieuświadomiona wiedza na temat danego systemu językowego, umiejętność poprawnego konstruowania gramatycznie poprawnych zdań w języku ojczystym (Grabias 1994). W przypadku osób głuchych można rozważać porozumiewanie się w dwóch formach realizacyjnych: za pomocą mowy dźwiękowej w języku fonicznym, bądź przy użyciu języka migowego.

Większość dzieci głuchych umiejętność porozumiewania się w języku migowym nabywa dopiero po rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej, a foniczny język

narodowy opanowują z opóźnieniem. Dla osób głuchych język foniczny jest językiem obcym, a jego przyswojenie poprzez systematyczną naukę, nie zaś przez naturalną aktywizację językową, przychodzi z ogromnym wysiłkiem. Już L. Geppertowa (1968) dostrzegała ogromne trudności, jakich w procesie przyswajania języka fonicznego doświadczają głusi uczniowie. Za główne źródło tych trudności ujmowała jednak przenikanie języka migowego do codzienności dzieci niesłyszących, języka, który uważała za szkodliwy. Jednakże współczesne badania empiryczne i analizy językoznawcze prowadzą do wniosku, iż język migowy jest naturalnym dwuklasowym systemem, a dwujęzyczne nauczanie dziecka głuchego jest warunkiem jego wszechstronnego rozwoju (Tomaszewski 1999, 2008; Świdziński 2005; Tomaszewski, Rosik 2002; Tomaszewski, Bandurski 2007).

Czy język komunikacji w rodzinie słyszającej może mieć wpływ na poziom rozwoju ToM u dzieci głuchych? Na to pytanie starał się odpowiedzieć Lundy (2002) w badaniach dzieci głuchych od urodzenia w stopniu umiarkowanym i głębokim, w wieku od 5 do 10 lat, które korzystały z aparatów słuchowych lub implantów. Dzieci mieszkaly w stanie Kolorado ze swoimi słyszącymi, anglojęzycznymi rodzicami, wśród których część stosowała język migowy jako naturalny środek komunikacji z dzieckiem niesłyszącym, a pozostali – nie. Stopień kompetencji komunikacyjnej w języku migowym rodziców nie okazał się być istotną zmienną wpływającą na poprawność wykonania czterech rodzajów zadań ToM przez dzieci, bo zakres znajomości terminów mentalnych okazał się niewielki. 42% badanych rodziców znało i używało mniej niż 9 słów, 42% rodziców używało od 9 do 15 słów, jedynie 16% badanych używało więcej niż 16 słów dotyczących stanów umysłu. Taki stopień fluencji słownej nie jest wystarczający do płynnego interpretowania stanów mentalnych. Autor nie podtrzymuje hipotezy, iż „relacja rodziców o obszerniejszym słownictwie migowym dotyczącym umysłu jest skorelowana z lepszym wynikiem ich głuchych dzieci w zakresie ToM” i podkreśla, iż słyszący rodzice mają trudności z płynnym porozumiewaniem się w języku migowym ze swoim dzieckiem. Większość, bo aż 80% nie potrafiło migać nawet 2–3 słów dotyczących stanów umysłu. Rodzicom również sprawia trudność wytłumaczenie motywacji i intencji innych osób dziecku, w sposób umożliwiający przewidywanie zachowania innej osoby. Takie ograniczenia mogą mieć późniejsze, negatywne konsekwencje dla komunikacji: dzieci głuche są skoncentrowane na własnej perspektywie i nie biorą pod uwagę innych punktów widzenia, nie rozumieją świata społecznego tak dobrze, jak ma to miejsce w przypadku dzieci słyszących.

Ważniejszym czynnikiem rozwoju ToM u dzieci głuchych okazał się być wiek życia, aniżeli wynik w teście językowym (*Language Proficiency Profile*), który pozwala ocenić różne aspekty kompetencji językowej (semantyczne i pragmatyczne). Maksymalny wynik w teście językowym *Language Proficiency Profile* dzieci słyszące uzyskują około 4 r.ż., a dzieci niesłyszące nie osiągały nawet w wieku 12 lat. Badanie wykazało, iż u głuchych dzieci słyszących rodziców z Kolorado rozwój teorii umysłu jest opóźniony o ok. 4 lata, niezależnie od domowego sposobu komunikacji (oralnie czy migowo, Lundy 2002). Lundy (2002) wnioskuje, iż dla prawidłowego rozwoju ToM dzieci głuche potrzebują obecności rodziców, którzy przynajmniej przez cztery pierwsze lata płynnie komunikując się z dzieckiem (sposób komunikacji – migowy czy oralny zależy od preferencji i możliwości odbiorczych i realizacyjnych dziecka),

będą informować o swoich poglądach, dyskutować o przekonaniach i wierzeniach innych ludzi, analizować ich punkt widzenia i perspektywę, aby dzieci mogły lepiej zrozumieć stan własnego umysłu i innych ludzi.

Późno migające dzieci głuche także mogą doświadczyć stymulującego wpływu interakcji z rodzicami, którzy nie są rodzimymi użytkownikami języka migowego. Dzieci, których rodzice realizują w komunikacji znaki migowe oznaczające funkcje umysłu (czasowniki mentalne) mają szansę uczestniczyć w sytuacjach komunikacyjnych dotyczących stanów psychicznych i rozwijać dojrzałą ToM, a ich słyszący rodzice mają szansę rozwinąć kompetencję komunikacyjną w języku migowym, co wpływa zwrótnie na umiejętność czytania umysłu u dzieci (Moeller 2002). Moeller i Schick (2006) badały zależność pomiędzy efektywnością wykonania standardowych testów fałszywych przekonań u późno migających dzieci rodziców słyszących w wieku od 4 do 10 lat a kompetencją komunikacyjną w języku migowym ich matek. Autorki stwierdziły, iż występuje około 2-letnie opóźnienie w rozwoju ToM u dzieci głuchych, także w podgrupie korzystającej z implantów. Lecz matczyzna znajomość języka migowego, a szczególnie znajomość znaków migowych oznaczających stany mentalne (np. „myśleć”, „zgadywać”) istotnie pozytywnie korelowała z ToM dziecka, co sugeruje, że umiejętności komunikacyjne w języku migowym matki są istotne dla prowadzenia narracji o stanach mentalnych i stanowią istotny predyktor rozwoju ToM u dzieci głuchych.

Słyszący rodzice doświadczają wielkiej traumy w związku z brakiem możliwości komunikowania się z własnym dzieckiem (Zalewska 1998), w kontakcie z którym czują się głusi na komunikaty od dziecka pochodzące, a zarazem niemi w kontakcie z nim, ze względu na brak jego responsywności na komunikaty werbalne. Dlatego zapewne w celach kataraktycznych, a także z punktu widzenia swoiście rozumianego dobra dziecka szukają sposobów rehabilitacji przywracających słuch i rozwijających mowę foniczną. Czy jednak w istotny sposób wpływa to na rozwój ToM? Peterson (2004) próbowała odpowiedzieć na pytanie czy techniczne środki wspomagające słyszenie (implanty vs aparaty słuchowe) lub język komunikacji dominujący w szkole specjalnej lub integracyjnej (Auslan vs Angielski) mają wpływ na rozwój ToM u dzieci głuchych rodziców słyszących, komunikujących się w domu werbalnie. W badaniach brały udział dzieci w wieku od 4 do 12 lat. Nie stwierdzono istotnego wpływu kontrolowanych czynników (typ szkoły, ani rodzaj protezy słuchu), natomiast wszystkie werbalnie komunikujące się dzieci w wieku ok. 8 lat, rozwiązywały test fałszywych przekonań na poziomie słyszącego czterolatka. Wyniki te potwierdzają wnioski innych autorów, iż dzieci ukierunkowane na werbalną komunikację są opóźnione w rozwoju ToM w takim samym stopniu jak późno migające, a korzystanie z implantów ślimakowych chociaż rozwija wrażliwość słuchową i sprawność artykulacyjną nie pozostaje w związku z rozwojem ToM. Dzieci zaimplantowane rozwiązują test fałszywego przekonania podobnie jak dzieci korzystające z aparatów słuchowych. Nieco inne wyniki uzyskali Rimmel i Peters (2009). W zróżnicowanej wiekowo grupie dzieci zaimplantowanych stwierdzono nieznaczne opóźnienie rozwoju teorii umysłu, a czynnikami wspierającymi ten rozwój okazały się złożoność gramatyczna oraz długość procesu rehabilitacji.

Jakie zatem aspekty rozwoju językowego mogą stymulować rozwój ToM u głuchych dzieci słyszących rodziców? Badania deVilliers i deVilliers (2000) potwier-

dziły, że ogólna znajomość języka w standardowym teście biernego słownictwa jest skorelowana z fałszywymi przekonaniemiami oralnie komunikujących się dzieci głuchych. Jednakże bardziej precyzyjna analiza kompetencji językowej wykazała, że mocniej skorelowane z rozwojem ToM niż słownik bierny są specyficzne kompetencje językowe, takie jak znajomość reguł syntaktycznych i umiejętność budowania zdań podrzędnych dopełnieniowych w spontanicznej mowie (np. „On mówi, że piłka jest w pudełku”).

Rozwój językowy zarówno w aspekcie bogactwa słownika, jak i składni koreluje z ToM u dzieci znacznie i głęboko niesłyszących w wieku od 4 do 8 lat niezależnie od głębokości ubytku słuchu i używanej w domu formy komunikacji. Zespół pod kierunkiem Schick (i wsp. 2007) wykazał, że niezależnie od sposobu komunikacji rozwój językowy głuchych dzieci rodziców słyszących jest opóźniony, a szczególne trudności dotyczą umiejętności budowania i rozumienia zdań podrzędnych dopełnieniowych. Analiza regresji wielokrotnej pozwoliła na uchwycenie predyktorów ToM u dzieci głuchych, którymi są niezależnie od sposobu komunikacji dominującego w rodzinie: wiek, niewerbalna inteligencja, kompetencje językowe (słownik i gramatyka).

Aspekt kulturowy w rozwoju teorii umysłu u dzieci głuchych

Interakcja społeczna jest środkiem, za pomocą którego dzieci wchodzą w kulturę w sensie przejmowania narzędzi intelektualnych swojego społeczeństwa. Zgodnie z podejściem społeczno-interakcyjnym rozwój dziecka dokonuje się w kontekście środowiska w toku procesów interpersonalnego komunikowania się. Zdaniem L. S. Wygotskiego (1971) stymulującą dla rozwoju jest relacja z partnerami o większych umiejętnościach, którzy więcej wiedzą o praktykach działania i narzędziach funkcjonujących w danej kulturze. Skuteczna wymiana informacji mająca charakter prorozwojowy dokonuje się wówczas, gdy bardziej kompetentny partner uwzględniając potrzeby dziecka dostosowuje treść i formę przekazu do jego możliwości, gdyż informacje podawane w sposób znacznie przekraczający możliwości dziecka byłyby nieprzydatne. Tak więc związek między dzieckiem a jego partnerem jest relacją intersubiektywną, która może zaistnieć w oparciu o wspólny kod językowy.

Naturalnym językiem osób głuchych jest język migowy. Dziecko głuche może opanować umiejętność posługiwania się mową foniczną w zakresie podstawowym tylko wówczas, jeśli doświadczy akceptacji dla swojego pierwszego języka – języka migowego i będzie miało szansę rozwinąć go we wczesnym dzieciństwie (Czajkowska-Kisil i Klimczewska 2007). Język migowy jest dla ludzi niesłyszących nośnikiem norm i wartości społecznych, wiedzy i stereotypów, uprzedzeń i przekonań, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie (Wawrzyniak-Chrzanowska 2007). Jest zatem nośnikiem kultury Głuchych, a także wyzwala istniejące możliwości intelektualne i pozwala na płynne wejście w życie społeczne dzięki identyfikacji własnej tożsamości i poczucia własnego „ja” w wymiarze osobowym i społecznym (Sacks 1998).

Specyfika kultury Głuchych wynika częściowo z samej istoty głuchoty, której implikacją jest dominacja wizualnego spostrzegania świata, a częściowo jest efektem życia społecznego – początkowo w internacie szkolnym, a następnie we wspólnocie poza nim. Proces inkulturacji do kultury Głuchych następuje w sposób

samoistny i naturalny poprzez urodzenie się dziecka głuchego w rodzinie Głuchych, natomiast dzieci rodziców słyszących zostają włączone do społeczności Głuchych poprzez kontakty z rówieśnikami w szkole dla głuchych z internatem, gdzie dominuje język migowy. U dzieci kształconych w klasach integracyjnych i masowych proces włączania się w kulturę Głuchych jest jeszcze bardziej opóźniony, przypada na okres studiów i dorosłego życia. Więzy nawiązane w szkole dla głuchych są podtrzymywane i pielęgnowane przez całe życie. Odwołując się do terminologii zaproponowanej przez Hofstede'a (2000), kultura Głuchych jest kolektywistyczna, w przeciwieństwie do silnie indywidualistycznej kultury słyszących. Oznacza to, że premiuje harmonijne relacje i silne więzi pomiędzy członkami, dzielenie się informacjami, wspólne podejmowanie decyzji, a indywidualne prywatne życie zdominowane jest przez grupę. Główne zainteresowania społeczności Głuchych jako całości to ochrona języka, kształcenie dzieci głuchych, organizacja życia społecznego i towarzyskiego ludzi Głuchych (Lane 1996).

W przeciwieństwie do słyszących rodziców, którzy prawdopodobnie nigdy nie osiągną takiego poziomu biegłości w języku migowym jak migający od urodzenia (Marschark 1993; Vaccari, Marschark 1997), rodzice głusi są sprawnymi partnerami komunikacji w interakcji z głuchymi niemowlętami już od ich urodzenia. Pełne uczestnictwo w epizodach wzajemnego zaangażowania poprzez wczesną komunikację w języku migowym stanowi podstawę rozwoju intersubiektywności, a także bazę dla rozwoju systemu językowego dziecka, a więc obecność głuchego rodzica jest także korzystna dla rozwoju ToM. Badania realizowane we Francji przez Courtina i Melot (1998) ujawniły, że znacząco lepsze wyniki w testach fałszywych przekonań uzyskują od urodzenia migające pięcioletki aniżeli późno migające dzieci głuche starsze wiekiem, a badania przeprowadzane w szkołach podstawowych w innych krajach także potwierdzają, że migający od urodzenia przewyższają późno migających w rozwoju ToM (Peterson, Siegal 1999; Rimmel, Bettger, Weinberg 2001; Schick i wsp. 2007). Okres nabywania kompetencji komunikacyjnej w języku migowym jest istotnym czynnikiem warunkującym ToM niezależnie od jej ogólnego poziomu, rozwoju poszczególnych komponentów ją konstytuujących (słownik i składnia), czy też wieku życia, niewerbalnej inteligencji, wykonawczej funkcji (Woolfe, Want, Siegal 2002).

Cytowane badania dowodzą, iż wczesna inkulturacja w przestrzeń kultury Głuchych pełni kluczową rolę w rozwoju ToM. Jednakże wobec rozwijającego się w wielu krajach kształcenia integracyjnego nawet głuche dzieci głuchych rodziców mogą doświadczać trudności w rozwoju ToM ze względu na brak adekwatnych wzorców komunikacyjnych w środowisku szkolnym. Międzykulturowe badania dzieci głuchych rodziców uczęszczających do szkół oralnych wykazały, iż uzyskują one zdecydowanie gorszy poziom rozwoju ToM niż dzieci głuche ze szkół segregacyjnych (Meristo i wsp. 2007). Wczesna komunikacja wewnątrzrodzinna w języku migowym jest predykatorem rozwoju ToM, lecz dla dalszego doskonalenia umiejętności czytania umysłu konieczna jest edukacja dwujęzyczna, która dzięki procesowi immersji stymuluje rozwój. Rówieśnicy mają szczególny wpływ na rozwój ToM zarówno u słyszących, jak i niesłyszących dzieci (Gardfield, Peterson, Perry 2001). W szkołach specjalnych głuche dzieci migające od urodzenia mają możliwość współdziałania z migającymi rówieśnikami w trakcie zabaw i interakcji, podczas których

dzielią się doświadczeniem i dyskutują kwestie związane z rozumieniem stanów mentalnych, tak jak to robią podczas wzajemnych zabaw słyszący (Harris 2006), natomiast w szkołach integracyjnych i masowych takich stymulujących kontaktów społecznych są pozbawione, co znacząco obniża możliwości rozwoju ToM.

Ekspozycja dziecka na konwersację dotyczącą stanów mentalnych i emocjonalnych i jego pełne uczestnictwo w dialogu z najbliższymi osobami we wczesnym dzieciństwie stymuluje wczesny rozwój ToM (Harris 2006). Słyszące dzieci, które poprawnie rozwiązują testy fałszywych przekonań, często pochodzą z domów, w których prowadzone są dyskusje o procesach poznawczych i emocjonalnych warunkujących, czy motywujących zachowania członków rodziny (Ruffman, Slade i Crowe 2002; Slaughter, Peterson i MacIntosh 2007), a rodzeństwo także uczestniczy w rozmowach dotyczących nieobserwowalnych bezpośrednio procesów mentalnych: udawania, emocji, pragnień, przekonań (McAlister, Peterson 2006; Peterson 2000; Ruffman i in. 1998). Dla rozwoju ToM u dzieci głuchych niezwykle istotna jest też bliskość i emocjonalna więź z rodzeństwem. Niesłyszące dzieci posługujące się BSL⁴, pozostające w dobrych relacjach z rodzeństwem, osiągały poziom rozwoju ToM wykraczający ponad normę rozwojową dla danego wieku, czy też normę językową, odwołującą się do poziomu kompetencji komunikacyjnej (Woolfe, Want, Siegal 2003). Można więc wnioskować, że pozytywne relacje z rodzeństwem ułatwiają dostęp do rozumienia wewnętrznych przekonań i innych stanów mentalnych w sposób istotny.

Ze względu na specyfikę wczesnego społeczno-konwersacyjnego doświadczenia dzieci głuchych, pierwotnie zakładano, iż może u nich występować specyficzna sekwencja rozwoju ToM. Na weryfikację tej tezy pozwoliły longitudinalne badania prowadzone przez Peterson, Wellman i Liu (2005). W badaniach uczestniczyły dzieci głuche głuchych rodziców i późno migające dzieci rodziców słyszących, w różny sposób korzystające ze wsparcia technicznego (implanty, aparaty słuchowe, lub brak), uczęszczające do szkoły wykorzystującej metodę totalnej komunikacji, o dobrej umiejętności języka migowego pozwalającej na maksymalne wykonywanie większości pytań kontrolnych. Badania ujawniły, iż u dzieci głuchych występuje uniwersalna prawidłowość rozwoju ToM, tym samym w sposób wiarygodny potwierdzono, iż rozwój ToM jest niezaburzony, lecz opóźniony. Późno migające dzieci opanowały pięć etapów rozwoju ToM w takiej samej kolejności jak dzieci słyszące, lecz w znacznie dłuższym czasie (Schick i in. 2007). To sugeruje, że chociaż dziecko głuche w rodzinie słyszącej może być narażone na brak kluczowych doświadczeń wspomagających ToM, to jednak sekwencja rozwojowa przebiega w tak samo uporządkowany sposób, jak u dziecka słyszącego. Opóźnienie rozwoju ToM może pojawiać się w każdej jego fazie, dlatego nawet młódzież może mieć trudności z rozumieniem fałszywych przekonań. Niejednokrotnie czas prowadzonej obserwacji czy stymulacji może być za krótki, aby pozytywne zmiany rozwoju ToM mogły się ujawnić. Do takiego wniosku uprawniają podłużne badania realizowane w ciągu dwóch lat, w których co pół roku późno migające dzieci głuche w wieku 7–9 lat były testowane na okoliczność rozumienia fałszywych przekonań i ujmowania wizualnej perspektywy (Falkman, Roos, Hjelmquist 2007). W wybranych 6-miesięcznych przedziałach czasu nie zaobserwowano istotnej rozwojowej zmiany w zakresie

⁴ British Sign Language, Brytyjski Język Migowy.

umiejętności czytania umysłu, a tylko jedno dziecko uzyskało taką poprawę, co skłania do wniosku, że u dzieci głuchych występuje przedłużona trajektoria normatywnego rozwoju ToM.

Ewentualne opóźnienie w rozwoju kompetencji językowej wraz z ograniczeniami ekspozycji na mentalistyczne rozmowy rodzinne może opóźnić rozwój ToM na każdym z etapów procesu (Lohmann i Tomasello 2003), co potwierdza, że rozumienie reprezentacyjnego charakteru stanów mentalnych na podstawie wizualnych obserwacji zdarzeń i sytuacji społecznych jest trudne dla głuchych dzieci, a komunikacja społeczna niezależnie od stosowanego języka (werbalny, migowy) jest koniecznym warunkiem.

Czy wszystkie późno migające dzieci niesłyszące mogą nadrobić zaległości w rozwoju ToM w dłuższej perspektywie rozwoju tak, aby w pełni opanować wszystkie jego etapy? Czy jest to zależne od indywidualnych czynników, czy też od krytycznego okresu ekspozycji na konwersację, który przypada we wczesnym dzieciństwie? Dlaczego zdarza się, iż głucha młodzież i dorośli o prawidłowym poziomie inteligencji ogólnej nie mogą osiągnąć dojrzałego poziomu rozwoju ToM, a tym samym nie mogą w sposób satysfakcjonujący odczytywać kodu znaczeniowego, kulturowego i estetycznego, którego nośnikiem jest narodowa literatura piękna, zwłaszcza poezja (Białas 2007)? Negatywnej odpowiedzi na pierwsze pytanie dostarczają badania starszych dzieci realizowane w Wielkiej Brytanii (Russell i wsp. 1998; Edmondson 2006). Stwierdzono, że tylko 60% młodzieży do lat 17 pozytywnie rozwiązało zadanie fałszywych przekonań, pomimo normalnego poziomu inteligencji ogólnej i dobrych wyników w nauce, a ok. 40% młodzieży nie rozumie, iż fałszywe przekonania mogą być motywatorem ludzkiego zachowania. Natomiast odpowiedź na następne pytanie wywodzi się z interesujących badań poświęconych nabywaniu języka przez osoby głuche w kontekście społecznym, realizowanych w Nikaragui przez Morgana i Kęgla (2006). Badacze testowali niezwykłą grupę 11 głuchych osób (śr. wieku = 24 lata), które wychowały się we względnej izolacji od innych osób głuchych oraz bez dostępu do jakiegokolwiek języka (migowego lub mówionego) aż do 11 r.ż. Badani w wieku 20 lat nie potrafili poprawnie rozwiązać testów na fałszywe przekonanie, mimo pewnej umiejętności posługiwania się kreolskim językiem migowym, którym na dwa lata przed badaniem zaczęła się posługiwać nowo organizująca się wspólnota głuchych. Badania poczynione w Nikaragui stanowią współczesne potwierdzenie tezy o społecznym pochodzeniu języka (migowego), jako systemu znaków i reguł oraz dowód na to, że istnieje sensytywny okres w rozwoju komunikacji językowej, a brak ekspozycji na językowe doświadczenia w tym właśnie okresie może doprowadzić do trwałych deficytów w zakresie rozumienia fałszywych przekonań. Niespotykana w takim stopniu współcześnie i zupełnie wyjątkowa deprywacja językowa obserwowana w Nikaragui poważnie ogranicza możliwości uogólnienia wyników badań Morgana i Kęgla na inne populacje osób głuchych. Z pewnością o deprywacji językowej nie można mówić w przypadku brytyjskich uczniów szkół średnich, bo wszystkie nastolatki zostały zanurzone w języku (BSL i/lub migany angielski) przez cały okres uczęszczania do szkoły podstawowej, począwszy od 5 r.ż. (Russell i wsp. 1998; Edmondson 2006). Proces rozwoju ToM może być bardzo rozciągnięty w czasie nawet poza środkowe dzieciństwo, szczególnie u znacznie i głęboko niedosłyszących dzieci słyszących rodziców, potwierdzają

to najnowsze longitudinalne badania prowadzone przez C. Peterson (2009). Autorka stwierdziła, że istotny przyrost poprawności odpowiedzi u badanych dzieci występował dwukrotnie: między 5;10 a 8;3 lat oraz pomiędzy 8;3 a 10 lat.

Podsumowanie

Przedstawiony przegląd współczesnych badań prowadzi do ujawnienia zasadniczych prawidłowości. Rozwój ToM u dzieci głuchych przebiega w prawidłowej rozwojowo sekwencji lecz jest znacznie opóźniony. Opóźnienie to nie jest jednak prostą konsekwencją głuchoty *per se*, ale raczej skutkiem współdziałania wpływu głuchoty i zmiennych kontekstowych o charakterze językowym i kulturowym, takich jak: sposób komunikacji w rodzinie, pochodzenie i typ edukacji. Wcześniej migające dzieci z rodzin głuchych mają szansę uczestniczenia za pośrednictwem języka migowego w konwersacjach na temat myśli i emocji, zarówno w środowisku rodzinnym jak i szkolnym, co okazuje się kluczowe dla naturalnego przebiegu rozwoju umiejętności rozumienia fałszywych przekonań. Stały dostęp dziecka do migających głuchych partnerów konwersacji zarówno w domu, jak i w szkole wydaje się być kluczowym czynnikiem umożliwiającym rozwój ToM w zwykłym czasie, lecz nawet w rodzinach, w których język migowy jest językiem pierwszym, rozwój ToM może być też opóźniony jeżeli dziecko kształci się w szkole nastawionej na edukację oralną. Gotowość i umiejętność rodziców słyszących do komunikacji na temat stanów mentalnych w języku migowym wydaje się korzystna dla rozwoju ToM, co stanowi przesłankę dla praktycznych działań interwencyjnych na rzecz optymalnego rozwoju dzieci głuchych.

Bibliografia

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bartsch, K. & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Bartsch, K. & Wellman, H. (1989). Young children attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60, 946–964.
- Białas, M. (2008). Kompetencja językowo-kulturowa a tożsamość narodowa niesłyszących. In E. Woźnicka (Ed.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych, Oddział Łódź.
- Białecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu – badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wyd. UJ.
- Brownell, H., Griffin, R., Winner, E., Friedman, O. & Napp, H. (2000). Cerebral lateralization and Theory of Mind. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive* (pp. 306–333). Oxford: Oxford University Press.
- Courtin, C. & Melot, A. (1998). Development of theories of mind in deaf children. In M. Marschark & M. D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 79–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Czajkowska-Kisil, M. & Klimczewska, A. (2008). Rola języka migowego w kształtowaniu tożsamości Głuchych w Polsce. In E. Woźnicka (Ed.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych, Oddział Łódź.
- DeVilliers, J. G. & DeVilliers, P. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false belief. In P. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191–228). Hove, UK: Psychology Press.
- Edmondson, P. (2006). Deaf children's understanding of other people's thought processes. *Educational Psychology in Practice*, 22, 159–169.
- Falkman, K., Roos, C. & Hjelmquist, E. (2007). Mentalizing skills of non-native early signers: A longitudinal perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 178–197.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Reviews of Psychology*, 50, 21–45.
- Flavell, J., Flavell, E. & Green, F. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816–822.
- Hofstede, G. (2000). *Kultury i Organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gardfield, J., Peterson, C. & Perry, T. (2001). Social Cognition, Language Acquisition and The Development of the Theory of Mind. *Mind & Language*, 16(5), 494–541.
- Geppertowa, L. (1968). *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*. Warszawa: PWN.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge, Mass.: Bradford, MIT.
- Gopnik, A. & Wellman, H. (1994). The "theory theory". In L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Domain specificity in culture and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Grabias, S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: UMCS.
- Gray, C. & Hosie, J. (1996). Deafness, story understanding and theory of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 217–233.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843–855.
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind Lang*, 7, 120–144.
- Harris, P. L. (2006). Social cognition. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 811–858). New York: Wiley.
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Warszawa: WSiP.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Leslie, A. (1994). ToMM, ToBy, and Agency: core architecture and domain specificity. In L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, A. & Happé, F. (1989). Autism and ostensive communication: The relevance of metarepresentation. *Development and Psychopathology*, 1, 205–212.
- Lohmann, H. & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 1130–1144.
- Lundy, J. E. B. (2002). Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 41–56.

- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G. & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1067–1073.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- McAlister, A. & Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 733–751.
- Meristo, M., Falkman, K., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L. & Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oral environments. *Developmental Psychology*, 43, 1156–1169.
- Moeller, M. P. & Schick, B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*, 77, 751–766.
- Moeller, M. P. (2002). Mothers' mental state input and theory of mind understanding in deaf and hearing children (January 1, 2002). *ETD collection for University of Nebraska – Lincoln*. Paper AAI3059958. <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3059958> (15.08.2012).
- Morgan, G. & Kegl, J. (2006). Nicaraguan sign language and theory of mind: The issue of critical periods and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 811–819.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Bradford Book MIT Press.
- Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 435–455.
- Peterson, C. C. (2002). Drawing Insight from Pictures: The Development of Concepts of False Drawing and False Belief in Children with Deafness, Normal Hearing, and Autism. *Child Development*, 73(5), 1442–1459.
- Peterson, C. C. (2004). Theory of mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1096–1106.
- Peterson, C. C. (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(5), 475–483.
- Peterson, C. C. & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459–474.
- Peterson, C. C. & Siegal, M. (1999). Insight into Theory of Mind from Deafness and Autism. *Mind and Language*, 15, 77–99.
- Peterson, C. C. & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind and Language*, 15, 123–145.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M. & Liu, D. (2005). Steps in Theory-of-mind Development for Children with Deafness. *Child Development*, 76, 502–517.
- Peterson, C. C. & Wellman, H. M. (2009). From fancy to reason: Scaling deaf children's theory of mind and pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 297–310.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515–526.
- Premack, D. (1990). Do infants have a theory of self-propelled objects? *Cognition*, 36, 1–16.
- Rommel, E., Bettger, J. G. & Weinberg, A. M. (2001). Theory of mind development in deaf children. In M. D. Clark, M. Marschark & M. Karchmer (Eds.), *Context, cognition, and deafness* (pp. 113–134). Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Remmel, E. & Peters, K. (2009). Theory of Mind and Language in Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 218–236.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161–174.
- Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734–751.
- Russell, P. A., Hosie, J. A., Gray, C. D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J. S. & Macaulay, M. C. (1998). The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 903–910.
- Sacks, O. (1998). *Zobaczyć głos: Podróż do świata ciszy*. Poznań: Zysk i Ska.
- Schick, B., DeVilliers, P., DeVilliers, J. & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376–396.
- Siegal, M. & Peterson, C. C. (2008). Language and theory of mind in atypically developing children: Evidence from deafness, blindness and autism. In C. Sharp, P. Fonagy & I. Goodyear (Eds.), *Social cognition and developmental psychopathology* (pp. 81–112). Oxford: Oxford University Press.
- Slaughter, V., Peterson, C. C. & MacIntosh, E. (2007). Mind what mother says. *Child Development*, 78, 839–858.
- Steeds, L., Rowe, K. & Dowker, A. (1997). Deaf children's understandings of belief and desires. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 185–195.
- Sullivan, H. & Winner, E. (1991). When 3-year-olds understand ignorance, false belief and representational change. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 159–171.
- Świdziński, M. (2005). Języki migowe. In T. Gałkowski, E. Szelaż & G. Jastrzębowska (Eds.), *Podstawy neurologopedii* (pp. 679–692). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Tomaszewski, P. (1999). Depatologizacja głuchoty: Droga do dwujęzyczności i dwukulturowości w wychowaniu dziecka głuchego. In R. Ossowski (Ed.), *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z konferencji, Kościelisko, 11–13 marca 1999*. Warszawa: MEN.
- Tomaszewski, P. (2008). Co z mową głośną w wychowaniu dwujęzycznym dziecka głuchego? In J. Porayski-Pomsta (Ed.), *Diagnoza i terapia w logopedii* (pp. 37–56). Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Tomaszewski, P. & Rosik, P. (2002). Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem? In Z. Tarkowski & G. Jastrzębowska (Eds.), *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność, komunikacja, terapia*, (pp. 133–165). Lublin.
- Tomaszewski, P. & Bandurski, M. (2007). Rozwój językowy i poznawczy dzieci głuchych a strategie wychowawcze ich rodziców. In E. Pisula & D. Danielewicz (Eds.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*. Gdańsk: Wyd. Harmonia.
- Tomasello, M. (1999). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Vaccari, C. & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793–801.
- Wawrzyniak-Chrzanowska, B. (2008). Świat pełen znaczeń – osoby niesłyszące jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturowych. In E. Woźnicka (Ed.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*. Łódź: Polski Związek Głuchych, Oddział Łódź.
- Wygotski, L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

- Wellman, H. M. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about belief. *Cognition*, 30, 239–277.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523–541.
- Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L. & Liu, G. (2006). Scaling theory of mind understandings in Chinese children. *Psychological Science*, 17, 1075–1081.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of perception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Woolfe, T., Want, S. C. & Siegal, M. (2002). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73, 768–778.
- Woolfe, T., Want, S. C. & Siegal, M. (2003). Siblings and theory of mind in deaf native signing children. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 8, 340–347.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M. & Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analysis comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283–307.
- Zalewska, M. (1998). *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.