

## Autoreferat

1. Imię i nazwisko: Joanna Smogorzewska

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe:

a) Magister pedagogiki – VI.2008, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie,

b) Magister psychologii – VII.2011, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie (obecna nazwa: Uniwersytet Humanistyczno-Społeczny SWPS),

c) Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki – stopień nadany w dniu 26.06.2013, Rada Wydziału Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, tytuł rozprawy: „Rozwijanie twórczości językowej dzieci przedszkolnych za pomocą metod „Storyline” i „Piramida Skojarzeń”. Promotor: Dr hab. Grzegorz Szumski, Recenzenci: Prof. dr hab. Mirosław S. Szymański, Dr hab., prof. UwB Janina Uszyńska-Jarmoc.

3. Dotychczasowe zatrudnienie:

a) X.2012-IX.2013 – Asystent w Zakładzie Rehabilitacji, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie,

b) X.2013-IX.2018 – Adiunkt w Zakładzie Edukacji Integracyjnej i Rehabilitacji Społecznej, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie,

c) od X.2018 – Adiunkt w Zakładzie Psychologii Edukacyjnej, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski w Warszawie.

4. Osiągnięcie naukowe:

a) Tytuł osiągnięcia: Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badanie podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności.

b) Dane bibliograficzne:

Smog.

Joanna Smogorzewska, *Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badanie podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*, 2019, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Recenzenci wydawniczy monografii: Prof. dr hab. Iwona Chrzanowska, Prof. dr hab. Janusz Trempała.

Joanna Smogorzewska (2016). Formy kształcenia a teoria umysłu. Czy środowisko edukacyjne może być jednym z czynników wpływających na rozwój teorii umysłu? *Ruch Pedagogiczny*, 1, 17-35.

c) Cel naukowy pracy i osiągnięte wyniki:

Badanie, na podstawie którego przygotowałam monografię „*Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym*”, skonstruowałam wokół zagadnienia dotyczącego umiejętności społeczno-poznawczej nazywanej powszechnie teorią umysłu (*theory of mind*, ToM). Umiejętność ta definiowana jest jako zdolność rozumienia, że ludzie posiadają stany mentalne – takie jak pragnienia, emocje, przekonania, czy też intencje – które nie mogą być bezpośrednio obserwowane, lecz które mogą być wykorzystane do przewidywania, np. tego, jak ludzie mogą zachować się w danej sytuacji (Premack, Woodruff, 1978; Wellman, Cross, Watson, 2001). Wraz z bardzo dużym zainteresowaniem tematyką rozwoju teorii umysłu u dzieci (Wellman i in., 2001), zaczęto poszukiwać czynników, wpływających na ten rozwój bądź też hamujących go. Można uporządkować je w dwie nadrzędne grupy, dotyczące:

a/ cech indywidualnych dzieci – np. umiejętności i kompetencji społecznych (np. Hughes, Leekam, 2004; Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk, Ruffman, 2016), umiejętności językowych (np. Milligan, Astington, Dack, 2007; Nillsson, Jensen de Lopez, 2016), funkcji wykonawczych (np. Carlson, Mandell, Williams, 2004; Devine, Hughes, 2014; Hughes, Ensor, 2007), czy zaburzeń rozwojowych (np. Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Peterson, Wellman, Slaughter, 2012; Thirion-Marissiaux, Nader-Grosbois, 2008a, 2008b),

b/ środowiska, w którym wychowywane są dzieci – rozumianego z jednej strony jako środowisko najbliższe dziecku czyli rodzina, a z drugiej jako środowisko niebezpośrednio wpływające na dziecko, choć znaczące – środowisko kulturowe (Kristen, Thoermer, Hofer, Aschersleben, Sodian, 2006; Kuntoro, Saraswati, Peterson, Slaughter, 2013; Peterson, Wellman, Liu, 2005; Shahacian, Peterson, Slaughter, Wellman, 2011; Wellman, Fang, Peterson, 2011). Wśród czynników wywodzących się z rodziny zwracano uwagę na: style wychowawcze rodziców (np. Farrant, Devine, Mayberry, Fletcher, 2012; Lewis, Huang, Rooksby, 2006; Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang, Sameroff, 2011), skłonność rodziców do mentalizacji (np. Devine, Hughes, 2018; Hughes, Devine, Wang, 2018; Meins, Fernyhough, Arnott, Leekam, de Rosnay, 2013), status społeczno-ekonomiczny rodziny (np. Devine, Hughes, 2018; Lucariello, Durand, Yarnell, 2007), a także posiadanie rodzeństwa (np. Cassidy, Fineberg, Brown, Perkins, 2005; Paine, Pearce, Goozen, de Sonnevile, Hay, 2018; Perner, Ruffman, Leekam, 1994).

W większości badań, prowadzonych na temat rozwoju teorii umysłu, uczestniczyły dzieci w wieku przedszkolnym (Wellman i in, 2001), przez pewien czas uważano bowiem, że trzon teorii umysłu kształtuje się u dzieci w tym wieku. Jednak od lat publikowane są prace świadczące o tym, że teoria umysłu rozwija się także przed wiekiem przedszkolnym (np. Bartsch, Wellman, 1995; Baillargeon, Li, Ng, Yuan, 2009; Meltzoff, 2007), jak i po tym okresie. W ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem badaczy cieszy się okres początku nauki w szkole podstawowej (Hughes, 2016). Przygotowywane są również narzędzia do badania teorii umysłu u dzieci starszych niż przedszkolne (Hayward, Homer, 2017; Im-Bolter, Agostino, Owens-Jaffray, 2016; Lagattuta, Elrod, Kramer, 2016; Osterhaus, Koerber, Sodian, 2016). Rozszerzenie zainteresowań badawczych na teorię umysłu u dzieci starszych niż przedszkolne wiąże się z potrzebą analizowania nie tylko środowiska rodzinnego, ale również tego, w którym dziecko spędza coraz więcej swojego czasu, np.



środowiska szkoły. Do tej pory opublikowano kilka badań, prowadzonych w środowisku szkoły, lecz miały one przede wszystkim charakter eksperymentalny (Bianco, Lecce, 2016; Bianco, Lecce, Banerjee, 2016; Lecce, Bianco, Devine, Hughes, Banerjee, 2014; Ornaghi, Brockmeier, Grazzani, 2014), lub dotyczyły wpływu szeroko pojętej kultury na rozwój ToMu (Wang, Devine, Wong, Hughes, 2016). W związku z tym nadal brakuje danych dotyczących znaczenia naturalnego środowiska szkoły dla rozwoju teorii umysłu. Dlatego w swoim badaniu postanowiłam przede wszystkim sprawdzić, czy istnieje relacja między naturalnym środowiskiem klasy szkolnej a rozwojem teorii umysłu u dzieci w wieku szkolnym. Poszukując teoretycznych przesłanek dotyczących roli środowiska szkolnego w rozwoju teorii umysłu, analizowałam potencjalne znaczenie klimatu klasy i szkoły, rówieśników, nauczycieli, a także segregacyjnych i niesegregacyjnych form kształcenia. Pierwszą próbą stworzenia podstaw dla badania było przygotowanie teoretycznego tekstu na ten temat, pt. *Formy kształcenia a teoria umysłu. Czy środowisko edukacyjne może być jednym z czynników wpływających na rozwój teorii umysłu?*, opublikowanego w *Ruchu Pedagogicznym* w 2016r.

Prowadząc badanie poszukiwałam przede wszystkim odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, czy czynniki związane z naturalnym środowiskiem szkoły i klasy są znaczące dla rozwoju teorii umysłu u dzieci bez niepełnosprawności i u dzieci z dwoma rodzajami niepełnosprawności: niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz uszkodzeniem słuchu, uczących się w edukacji wczesnoszkolnej. Według mojej wiedzy są to pierwsze badania prowadzone w tym obszarze. Ze względu na fakt, że wyniki dotychczas opublikowanych badań wskazują na znaczenie cech indywidualnych dzieci, a także na rolę czynników związanych ze środowiskiem rodziny, w swoich badaniach kontrolowałam również niektóre z nich – te, które wydawały mi się uzasadnione z punktu widzenia moich założeń empirycznych.

Badanie przeprowadzone zostało wśród 787 dzieci w wieku wczesnoszkolnym na obszarze całego kraju. W badaniu uczestniczyły trzy grupy dzieci: z lekką niepełnosprawnością intelektualną ( $N = 263$ ), z uszkodzeniem słuchu ( $N = 272$ ), oraz bez niepełnosprawności ( $N = 252$ ). Dzieci te uczyły się w różnych formach kształcenia. Dzieci z niepełnosprawnością chodziły do klas specjalnych, integracyjnych, z 3-5 dziećmi z niepełnosprawnością, i tzw. włączających – klas ogólnodostępnych, w których uczą się dzieci bez niepełnosprawności i pojedyncze dzieci z niepełnosprawnością. Dzieci bez niepełnosprawności uczęszczały do klas ogólnodostępnych, w których nie uczą się dzieci z niepełnosprawnością, klas integracyjnych i włączających. Badanie miało charakter podłużny; dzieci uczestniczyły w badaniu trzykrotnie, co 10 miesięcy. Oceniano w nim nie tylko poziom rozwoju teorii umysłu dzieci, oraz zmiany w rozumieniu innych między kolejnymi pomiarami, lecz także różne czynniki, dotyczące charakterystyki indywidualnej dzieci (np. umiejętności społeczne, integracja ze szkołą, rówieśnikami, motywacja do nauki, osiągnięcia szkolne w zakresie języka polskiego i matematyki); klas (klimat klasy), w których się uczą; oraz ich rodzin (np. dane demograficzne, SES, style wychowawcze rodziców). Dane zbierano zarówno od samych dzieci, jak i od ich rodziców i nauczycieli.

W pierwszej hipotezie założyłam, że forma kształcenia, w której uczą się dzieci, rozumiana jako klasa, w której dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności uczą się razem bądź oddzielnie, jest istotna dla rozwoju ich teorii umysłu. W klasach niesegregacyjnych (integracyjnych, włączających) rozwój teorii umysłu u dzieci jest szybszy w stosunku do klas homogenicznych (specjalnych, ogólnodostępnych) z uwzględnieniem niepełnosprawności, jej rodzaju i formy kształcenia.

Okazało się, że w obu formach niesegregacyjnych teoria umysłu u dzieci rozwija się szybciej niż w formach segregacyjnych, niezależnie od badanej grupy dzieci. Tym samym hipoteza okazała się prawdziwa. Należy podkreślić, że wynik, choć zgodny z zakładaną

hipotezą, nie wskazuje na silny efekt. Takiego jednak nie oczekiwałam, ponieważ na rozwój teorii umysłu oddziałuje jednocześnie wiele czynników, a nie istnieją ani teoretyczne, ani praktyczne przesłanki, by sądzić, że któryś z nich jest nadrzędny w stosunku do innych. Niemniej, wyjaśniając widoczny pozytywny efekt niesegregacyjnych klas, można odwołać się do kilku mechanizmów. Jednym z nich jest „efekt rówieśnika” (Burke, Sass, 2013; Carrell, Hoekstra, 2010; Manski, 1993; Mashburn, Justice, Downer, Pianta, 2009), odnoszący się do roli, jaką w rozwoju dzieci pełnią ich rówieśnicy, zarówno pełnosprawni, jak i z niepełnosprawnością. Tym samym można stwierdzić, że zróżnicowanie występujące w klasach niesegregacyjnych, a w szczególności interakcje z rówieśnikami znacząco różniącymi się od siebie, sprzyjają rozwojowi teorii umysłu. Carpendale i Lewis (2004) wskazali, że proces komunikacji z drugim człowiekiem jest ważnym czynnikiem wspomagającym kształtowanie się teorii umysłu. Liczne badania nad rolą rówieśników w uczeniu się pokazują, że dzieci najbardziej efektywnie uczą się od siebie nawzajem (np. Howe, Tolmie, 2003), a konflikt społeczno-poznawczy, którego doświadczają w kontakcie z innymi sprawia, że przechodzą na wyższy poziom myślenia o świecie i innych (Damon, Phelps, 1989). Znaczący jest również fakt, że teoria umysłu jest powiązana z zachowaniami prospołecznymi (Imuta i in., 2016), a tym z kolei sprzyjać może nauka w zróżnicowanym środowisku klasy. Innym mechanizmem, wyjaśniającym uzyskany efekt, może być „hipoteza kontaktu” (np. Pettigrew, Tropp, 2006), według której kontakt z innymi podnosi naszą świadomość o nich, a tym samym redukuje lęk przed nimi. Istotna dla uzyskanego wyniku może być również rola nauczyciela w klasie niesegregacyjnej. Zadaniem nauczycieli jest wspieranie dzieci w nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji (Barron, 2003). To oni są odpowiedzialni za rozwijanie współpracy między dziećmi (Kutnick, Blatchford, 2014) tak, by każde dziecko miało poczucie, że jego rola w klasie jest ważna (Cohen, Lotan, 1995).

W drugiej hipotezie założyłam, że predyktorami rozwoju teorii umysłu w środowisku



szkolnym są zmienne, takie jak: klimat klasy, samoocena kontaktów z rówieśnikami, integracja społeczna, integracja emocjonalna ze szkołą, integracja motywacyjna oraz forma kształcenia. Czynniki te są predyktorami rozwoju teorii umysłu we wszystkich grupach dzieci biorących udział w badaniu.

Nie udało się, niestety, ustalić jakie dokładnie cechy klas decydują o tym, że teoria umysłu u badanych dzieci rozwija się szybciej w klasach niesegregacyjnych, a wolniej w klasach segregacyjnych. Predyktory analizowane w analizie regresji nie przyniosły wielu nowych danych. Stwierdziłam, że dla rozwoju teorii umysłu spośród zmiennych niezależnych umieszczonych w modelu znaczenie mają klimat klasy, samoocena kontaktów z rówieśnikami, a także integracja motywacyjna oraz forma kształcenia. Rola tych czynników jest istotna w modelu dla całej badanej grupy, ale w analizie z podziałem na podgrupy okazuje się, że są one istotne przede wszystkim dla dzieci z uszkodzeniem słuchu lub ogólnie dla dzieci z niepełnosprawnością. Zarówno pozytywny klimat klasy, jak i kontakty z rówieśnikami mogą wpływać na motywację dzieci do nauki, a wszystkie te czynniki mogą sprawiać, że teoria umysłu rozwija się szybciej. Dobre kontakty z rówieśnikami i nauczycielem i ogólna pozytywna atmosfera powodują, że dzieci lubią swoją klasę. To z kolei przekłada się na wyższą motywację dzieci do nauki. Pozytywny stosunek do klasy sprzyja temu, że dzieci częściej, niż w przypadku negatywnego zdania o klasie, wchodzi w interakcję z innymi dziećmi i mają wyższą motywację do uczenia się. Uczęszczanie do klasy integracyjnej bądź włączającej również przewiduje lepsze wyniki u dzieci z niepełnosprawnością. Jednakże, ze względu na to, że opisane zależności nie zostały zaobserwowane w grupie dzieci bez niepełnosprawności, konieczne są dalsze poszukiwania zmiennych, które w środowisku klasy mogą mieć znaczenie dla rozwoju teorii umysłu.

W trzeciej hipotezie założyłam, że osiągnięcia szkolne (z matematyki i z języka polskiego) są pozytywnie związane z rozwojem teorii umysłu we wszystkich grupach dzieci

biorących udział w badaniu.

Hipoteza ta okazała się prawdziwa. Pozytywne związki między rozwojem teorii umysłu a osiągnięciami z matematyki i języka polskiego istnieją we wszystkich grupach i między pomiarami, choć w grupie dzieci bez niepełnosprawności były one najsłabsze. Uzyskane zależności są dwustronne, tzn. nie można stwierdzić z całą pewnością, który kierunek zależności (od osiągnięć do teorii umysłu czy odwrotnie) jest prawdziwy, lecz w tym wypadku zakładam raczej pozytywne znaczenie umiejętności szkolnych dla rozwoju teorii umysłu. Co interesujące, pozytywne związki, które odnotowałam w moich badaniach, występują również między pomiarami, tj. np. wyniki z języka i matematyki w pierwszym pomiarze, korelują z wynikami badania teorii umysłu nie tylko w pierwszym, ale również w drugim i trzecim pomiarze. W kolejnych pomiarach sytuacja się powtarza – wyniki z drugiego pomiaru korelują z tymi z pierwszego i z trzeciego pomiaru itp., co wskazuje na podłużne zależności między osiągnięciami w zakresie umiejętności szkolnych z języka polskiego i matematyki, a rozwojem teorii umysłu.

Zależności między teorią umysłu a osiągnięciami szkolnymi były już pokazywane w innych badaniach (Lecce, Caputi, Hughes, 2011, Lecce, Caputi, Pagnin, 2014). Jednakże, uczestniczyły w nich jedynie dzieci bez niepełnosprawności. Ponadto, teoria umysłu była w nich traktowana jako predyktor późniejszych osiągnięć szkolnych, ale nie testowano odwrotnych zależności.

Widoczną w moim badaniu zależność między teorią umysłu a osiągnięciami szkolnymi tłumaczyć można związkiem teorii umysłu z funkcjonowaniem poznawczym (przykładem jest tu choćby udokumentowany empirycznie związek ToMu z funkcjami wykonawczymi, Devine, Hughes, 2014). Mimo że niewiele jest empirycznych wyników na ten temat, to jednak można założyć, że teoria umysłu, a przede wszystkim związane z nią przetwarzanie informacji (Lecce, Bianco, 2018), jest naturalnie powiązana z logicznym myśleniem,



rozwiązywaniem problemów, formułowaniem wniosków, czy rozumieniem konsekwencji działań.

Podsumowując część wyników, można stwierdzić, że wspierają one wnioski płynące z wcześniej publikowanych prac dotyczących edukacji niesegregacyjnej, w których zauważono przede wszystkim, że edukacja niesegregacyjna jest ważna dla rozwoju poznawczego dzieci – zarówno tych z niepełnosprawnością (np. Oh-Young, Filler, 2015), jak i pełnosprawnych (Szumski, Smogorzewska, Karwowski, 2017). Obecne wyniki uprawdopodobniają również tezę, że ma ona znaczenie dla rozwoju społecznego, co do tej pory było uznawane głównie hipotetycznie, gdyż wyniki badań nie przedstawiają spójnego obrazu (np. Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, Bouts, 2007; Chrzanowska, 2003; Kalambouka, Farrell, Dyson, Kaplan, 2007; Mand, 2007; Nakken, Pijl, 2002; Szumski, 2010; Wiener, Tardif, 2004). Analizy wskazują, że rozwój poznawczy i społeczny są ze sobą powiązane (np. Caemmerer, Keith, 2015; Caprara, Barbaranelli, Patorelli, Bandura, Zimbardo, 2000; Malecki, Elliott, 2002), a dowodem na to jest między innymi rozwój teorii umysłu (Lecce, Caputi, Pagnin, Banerjee, 2017). Wyższe funkcjonowanie poznawcze i społeczne pozwala dzieciom lepiej rozumieć siebie i innych, co z kolei przekłada się na nowe możliwości nawiązywania istotnych więzi z otoczeniem. One natomiast mogą zapewniać dzieciom poczucie dobrostanu psychicznego, który ma znaczenie dla ich funkcjonowania w przyszłości. Dla tak ważnych efektów warto podejmować próby wspólnej edukacji dzieci z niepełnosprawnością i pełnosprawnych. Trzeba być przy tym świadomym, że choć edukacja włączająca uważana jest za kształcenie najbliższe zasadzie równości społecznej (Farrell, 2000; Lindsay, 2007), a wyniki analiz wskazują na jej efektywność dla różnych grup dzieci (Oh-Young, Filler, 2015; Szumski i in., 2017), to jednak nie jest uniwersalnym rozwiązaniem dla wszystkich zainteresowanych i każdy przypadek musi być rozpatrywany osobno. Należy jednocześnie pamiętać, że nie można przeceniać znaczenia zauważonych prawidłowości, gdyż uzyskane efekty nie są silne.

Kolejne trzy hipotezy sformułowałam bez odniesienia do środowiska szkoły. Skupiłam się natomiast na poziomie rozwoju teorii umysłu u badanych dzieci i porównaniach międzygrupowych, a także na znaczeniu środowiska rodzinnego i cech indywidualnych dla kształtowania się ToMu.

W czwartej hipotezie założyłam, że teoria umysłu rozwija się w czasie we wszystkich badanych grupach dzieci, lecz dynamika tego rozwoju zależy od sytuacji rozwojowej dzieci: a) u dzieci bez niepełnosprawności teoria umysłu rozwija się szybciej niż u dzieci z uszkodzeniem słuchu i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim; b) u dzieci z uszkodzeniem słuchu teoria umysłu rozwija się wolniej niż u dzieci pełnosprawnych, lecz szybciej niż u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim; c) u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim teoria umysłu rozwija się wolniej niż u dzieci bez niepełnosprawności i u dzieci z uszkodzeniem słuchu.

Hipoteza ta została potwierdzona. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdziłam, że choć u wszystkich badanych dzieci następują istotne zmiany w czasie pod względem rozwoju teorii umysłu, to jednak dzieci z niepełnosprawnością radzą sobie gorzej niż dzieci bez niepełnosprawności, a dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uzyskują niższe wyniki niż dzieci z uszkodzeniem słuchu. Mimo że w obu badanych grupach dzieci z niepełnosprawnością trudności w rozwoju teorii umysłu są związane z utrudnionym rozwojem języka i ograniczoną możliwością komunikacji (np. Corina, Singelton, 2009; Meristo, Hjelmquist, Morgan, 2012; Resches, Pérez-Pereira, 2007), to u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dodatkowo widoczne są problemy z rozwojem funkcji wykonawczych, egocentryzmem czy z rozumieniem emocji (Cornish i in., 2005; Thirion-Marissiaux, Nader-Grosbois, 2008a, 2008c). Do tej pory w analizach nie porównywano tych trzech grup dzieci, choć badania porównawcze w zakresie różnic rozwoju teorii umysłu były prowadzone np. między dziećmi bez niepełnosprawności, z uszkodzeniem słuchu i

zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Peterson i in., 2005; Peterson i in., 2012), czy też między dziećmi bez niepełnosprawności, z niepełnosprawnością intelektualną i zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Yirmiya, Erel, Shaked, Solomonica-Levi, 1998; Yirmiya, Solomonica-Levi, Shulman, Pilowsky, 1996). Tego typu analizy są istotne, gdyż wskazują, że wyniki dzieci z zaburzeniami są nie tylko słabsze niż te uzyskiwane przez dzieci bez niepełnosprawności, ale też zróżnicowane. Tym samym oznacza to, że dzieci z różnymi deficytami potrzebują odmiennego wsparcia także w zakresie rozwijania teorii umysłu, by jak najlepiej mogły wykorzystać swój potencjał.

W piątej hipotezie założyłam, że czynniki indywidualne, takie jak posiadanie niepełnosprawności, poziom umiejętności społecznych i językowych, są predyktorami rozwoju teorii umysłu we wszystkich grupach dzieci biorących udział w badaniu.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdziłam, że fakt posiadania niepełnosprawności oraz umiejętności językowe pozwalają przewidywać poziom rozwoju teorii umysłu u badanych dzieci, ale umiejętności społeczne, badane za pomocą kwestionariusza ToPSS (*Taxonomy of Problematic Social Situations*, Dodge, McClaskey, Feldman, 1985) jej nie przewidują. Wyniki analizy regresji, przeprowadzonej na zebranych przeze mnie danych, pod względem roli niepełnosprawności w rozwoju ToMu są zgodne z publikowanymi wcześniej badaniami – posiadanie niepełnosprawności pozwala przewidywać trudności w rozwoju teorii umysłu (np. Baron-Cohen, 2014; Farrant et al., 2009; Nader-Grosbois, Houssa, Mazzone, 2013; Peterson i in., 2012). Wyniki moich badań wskazują również na predykcyjną rolę języka dla rozwoju teorii umysłu i potwierdzają jego znaczenie, widoczne już we wcześniejszych analizach empirycznych (np. Milligan i in., 2007). Związek języka z wynikami w testach badających teorię umysłu daje się z pewnością wytłumaczyć między innymi silnym komponentem językowym w zadaniach służących do badania teorii umysłu. Nie stwierdzono natomiast związku między rozwojem umiejętności społecznych i



teorii umysłu, mimo że w innych badaniach związek taki istniał (np. Banerjee, Watling, Caputi, 2011; Fink, Begeer, Peterson, Slaughter, de Rosnay, 2015; Imuta i in., 2016). Powodem różnic między moimi wynikami a wynikami innych badaczy może być fakt, że umiejętności i kompetencje społeczne to rozbudowany koncept, który nie jest jednoznacznie i ostatecznie zdefiniowany (Nangle, Grover, Holleb, Cassano, Fales, 2010). Nie jest on też jednolity – w zależności od sytuacji i reakcji innych, różne zachowania i umiejętności muszą być wykorzystywane, a elastyczność i umiejętność dostosowania się do sytuacji świadczy o wysokich kompetencjach społecznych. Użyte w badaniu narzędzie ToPSS (Dodge i in., 1985) pozwala oceniać indywidualne reakcje dziecka w zróżnicowanych sytuacjach społecznych, bez odnoszenia się do interakcji z innymi. Można zatem przypuszczać, że zależność między teorią umysłu a umiejętnościami i kompetencjami społecznymi nie jest uniwersalna – zależy od wymiaru kompetencji, jaki brano pod uwagę w konkretnym badaniu.

W hipotezie szóstej założyłam, że czynniki rodzinne, takie jak: posiadanie starszego rodzeństwa, wykształcenie rodziców oraz style wychowawcze przejawiane przez rodziców są predyktorami rozwoju teorii umysłu we wszystkich grupach dzieci biorących udział w badaniu.

Zauważyłam, że praktycznie żaden z czynników umieszczonych w przygotowanym przeze mnie modelu nie okazał się znaczący dla rozwoju teorii umysłu dla ogółu badanych dzieci. Rola czynników związanych z rodziną, np. status społeczno-ekonomiczny rodziny, liczba rodzeństwa, mentalizacja rodziców, w rozwoju teorii umysłu były we wcześniejszych badaniach analizowane wśród dzieci pełnosprawnych w wieku przedszkolnym. Metaanaliza badań na ten temat wskazuje na dość słabe związki między nimi a rozwojem teorii umysłu (Devine, Hughes, 2018). Jednocześnie, pojedyncze wyniki badań, prowadzonych nad rolą rodziny w rozwoju dzieci, pokazują, że wraz z przechodzeniem dzieci na wyższy poziom rozwoju, rola rodziny w funkcjonowaniu dzieci nieco słabnie na rzecz rówieśników (Morris,

Silk, Steinberg, Myers, Robinson, 2007; Wentzel, 1998). Tym samym, rola czynników rodzinnych w rozwoju teorii umysłu z czasem również ulega osłabieniu i prawdopodobnie ostatecznie zanika, na co wskazują uzyskane przeze mnie wyniki.

Podsumowując mogę stwierdzić, że zaprezentowane w pracy wyniki są interesujące, chociaż potrzebne są dalsze badania w tym obszarze, gdyż nadal istnieje wiele niewiadomych. W najnowszym, przygotowanym przeze mnie projekcie badawczym, „Teoria umysłu idzie do szkoły. Klasa włączająca jako środowisko sprzyjające rozwojowi teorii umysłu u dzieci pełnosprawnych”, złożonym do oceny w Narodowym Centrum Nauki, planuję przeprowadzić pogłębioną analizę funkcjonowania klas szkolnych i interakcji uczniów w celu określenia, jakie konkretnie cechy środowiska szkolnego mogą sprzyjać bądź ograniczać rozwój teorii umysłu.

Prezentowane w tym miejscu analizy były prowadzone w ramach grantu:

Forma kształcenia a trajektorie rozwoju teorii umysłu, 2014/13/B/HS6/02663, 2015-2018,  
Narodowe Centrum Nauki – konkurs Opus.

W opisanym obszarze przygotowane zostały następujące publikacje:

Smogorzewska, J. (2019). *Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badanie podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smogorzewska, J. (2016). Formy kształcenia a teoria umysłu. Czy środowisko edukacyjne może być jednym z czynników wpływających na rozwój teorii umysłu. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 17-35.

## 5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych:

Do tej pory w mojej pracy naukowej zajmowałam się przede wszystkim czterema obszarami badawczymi: 1) oceną efektywności programów edukacyjnych, służących rozwojowi umiejętności poznawczych i społecznych u dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności, 2) adaptacją i oceną psychometryczną narzędzi, służących do oceny poziomu teorii umysłu u dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności, 3) analizą konsekwencji rozwoju teorii umysłu dla funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności w wieku szkolnym, oraz 4) analizą koncepcji włączania: w kontekście edukacji włączającej i włączania w życie społeczne osób z niepełnosprawnością oraz analizą efektywności edukacji włączającej dla uczniów bez niepełnosprawności. Poniżej odniosę się pokrótce do każdego z tych obszarów.

1) Ocena efektywności programów edukacyjnych, służących rozwojowi umiejętności poznawczych i społecznych u dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności.

Zaangażowanie w prowadzenie badań nad efektywnością oddziaływań edukacyjnych kierowanych do dzieci wynika z przekonania, że niezwykle istotne jest proponowanie zarówno dzieciom, jak i nauczycielom takich metod pracy, które zostały empirycznie sprawdzone pod względem pozytywnego wpływu na funkcjonowanie dzieci. Ocena efektywności oddziaływań edukacyjnych jest na świecie ważną częścią działalności naukowej. W Polsce jest ona nieco rzadziej przeprowadzana.

W mojej dotychczasowej pracy naukowej, dokonałam ewaluacji dwóch edukacyjnych metod pracy z dziećmi – „*Storyline*” (Bell, Harkness, 2006) i „*Piramida Skojarzeń*” (Kujawski, 2000), oraz dwóch programów edukacyjnych – „*Play Time/Social Time*” (Odom i in., 1997) i „*I Can Problem Solve*” (Shure, 2000).

A) „*Storyline*” (Bell, Harkness, 2006) i „*Piramida Skojarzeń*” (Kujawski, 2000) zostały przeze mnie zanalizowane pod względem efektywności w rozwijaniu twórczości językowej u



dzieci pięcioletnich, uczęszczających do przedszkoli. Analizy były prowadzone w ramach pracy doktorskiej, przygotowanej pod kierunkiem Dr hab. Grzegorza Szumskiego, obronionej w 2013 r. W badaniu wzięło udział 157 dzieci (ostatecznie analizowano wyniki dla 148 dzieci, metoda „*Storyline*”,  $N = 61$ , metoda „*Piramida Skojarzeń*”,  $N = 42$ , grupa kontrolna,  $N = 45$ ). Dzieci uczestniczyły w eksperymencie pedagogicznym z trzykrotnym pomiarem umiejętności językowych i myślenia abstrakcyjnego, w tym również w pomiarze odroczonym, po zakończeniu zajęć. Na potrzeby eksperymentu został przygotowany autorski program zajęć dla dwóch grup eksperymentalnych (pracujących metodami „*Storyline*” oraz „*Piramida Skojarzeń*”) oraz dla grupy kontrolnej (zajęcia prowadzone metodą tradycyjną – czytania opowiadań, dyskusji o nich i tworzenia ilustracji). Wyniki badania pozwoliły na ocenę obu metod jako skutecznych w rozwijaniu umiejętności językowych dzieci, co umocniło teoretyczne przesłanki tego, że obie metody są warte wykorzystania do prowadzenia zajęć z dziećmi w celu wzmacniania ich umiejętności, zarówno poznawczych, jak i społecznych.

Żadna z dwóch metod nie była wcześniej oceniona pod względem efektywności w rozwijaniu umiejętności dzieci, mimo że metoda „*Storyline*” jest bardzo popularna w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. „*Piramida Skojarzeń*” zaś dodatkowo nie była wcześniej wykorzystywana w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Problematyką wspierania rozwoju językowego dzieci za pomocą metod „*Storyline*” i „*Piramida Skojarzeń*” zajmowałam się także po obronie rozprawy doktorskiej. W ramach tej aktywności przygotowałam następujące publikacje:

- Smogorzewska, J. (2013). “You Can Choose... We would to ‘Turkeys’ or to Houses” – Verbal Interactions of five-year-old children during story creation. *Psychology of Language and Communication*, 17, 2.

W tekście wyróżniłam i analizowałam typy interakcji werbalnych, które pojawiają się między dziećmi w czasie pracy obiema metodami. Interakcje zostały wyróżnione na podstawie wypowiedzi dzieci. Analizy przeprowadzone na potrzeby pracy miały charakter jakościowy. Na podstawie opowiadań dzieci wyróżniłam i zanalizowałam następujące typy interakcji: argumentowanie w celu wyrażenia wsparcia dla opinii innej osoby, rozwinięcie pomysłu innego dziecka lub dorosłego, negocjowanie (w tym przyjmowanie, odrzucanie, uzupełnianie lub rozwijanie wypowiedzi rówieśnika, wymiana i próby godzenia pomysłów), łączenie ze sobą różnych wypowiedzi, w tym znanych bajek z nowymi pomysłami.

- Shugar, G. W., Bokus, B., Smogorzewska, J. (2013). *From Reference Situation to Narrative Text*. Warszawa: Studio LEXEM. Recenzenci monografii: Prof. dr hab. Hanna Jakubowicz Batoreo, Dr Maria Ligęza.

W pracy (szczególnie w rozdziale 4 monografii) analizowałam, w jaki sposób dzieci radzą sobie z wykorzystaniem metod w pracy zespołowej, a także czy i jakie różnice występują między opowiadaniem, stworzonymi przez dzieci za pomocą metod „*Storyline*” i „*Piramida Skojarzeń*”.

- Smogorzewska, J. (2014). Developing children's language creativity through telling stories – An experimental study. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 20-31.

W tekście analizowałam efektywność metod „*Storyline*” i „*Piramida Skojarzeń*” w grupach eksperymentalnych w porównaniu do grupy kontrolnej pod względem rozwijania umiejętności językowych i kreatywności językowej u dzieci w wieku przedszkolnym. Pokazałam na ile i w jakich aspektach efektywność metod różni się, a na ile metody przynoszą zbliżone rezultaty. Stwierdziłam, że wykorzystywane metody są porównywalnie efektywne w rozwijaniu umiejętności językowych, a efekt zajęć jest stabilny w czasie i utrzymuje się po ich zakończeniu.

- Smogorzewska, J. (2016). Storyline as a way of developing linguistic creativity? W: P. J. Mitchell, M. J. McNaughton (red.), *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching* (s. 105-115). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

W tekście skupiłam się na charakterystyce metody „Storyline”, przede wszystkim na pokazaniu, że może ona służyć rozwijaniu dziecięcej kreatywności, zarówno pod względem przygotowanego wytworu (wymyślonego opowiadania), jak i procesu twórczego (wykorzystywania strategii, które prowadzą do powstania opowiadania).

- Smogorzewska, J. (2019). “Storyline” or “Associations Pyramid”? A relationship between the difficulty of educational methods and their effectiveness in developing language creativity among pre-school children. *Psychology of Language and Communication*, 1, 1-21.

W tekście analizowałam podłużne związki między poziomem myślenia operacyjnego u dzieci przedszkolnych a ocenianymi wymiarami twórczości językowej. Sprawdzałam, czy poziom myślenia operacyjnego pozwala przewidywać zmiany w umiejętnościach językowych dzieci w zależności od zastosowanej metody pracy. Stwierdziłam, że podczas gdy dla pracy metodą „Storyline” i jej efektywności, myślenie operacyjne nie ma znaczenia predykcyjnego, to w odniesieniu do metody „Piramida Skojarzeń” jest nie bez znaczenia. Szczególnie, poziom myślenia operacyjnego pozwala przewidywać pozytywne zmiany w zakresie spójności i złożoności dziecięcych wypowiedzi, oraz ich długości.

Badania prowadzone były w ramach grantu:

Rozwijanie twórczości językowej dzieci przedszkolnych za pomocą metod „Storyline” i „Piramida Skojarzeń”, 2011/03/N/HS6/01747, 2012-2013, Narodowe Centrum Nauki – konkurs Preludium.

B) W roku szkolnym 2014/2015 wraz z Dr hab. Grzegorzem Szumskim, podjęliśmy się adaptacji na język polski i oceny efektywności dwóch programów, których celem jest rozwijanie umiejętności i kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym, z



niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności: „*Play Time/Social Time*” (Odom i in., 1997), wywodzącego się z behawioryzmu, oraz „*I Can Problem Solve*” (Shure, 2000), czerpiącego z założeń psychologii poznawczej. Głównym celem prowadzonego badania było sprawdzenie, czy wykorzystywane programy można z powodzeniem wykorzystać na polskim gruncie edukacyjnym, a także określenie skuteczności obu programów w rozwijaniu umiejętności i kompetencji społecznych małych dzieci w wieku przedszkolnym. Wspomniana tematyka jest istotna, ponieważ po pierwsze dotyczy indywidualnych trajektorii kształtowania się kompetencji społecznych u dzieci, a także wagi budowania wzajemnych relacji między dziećmi, również między rówieśnikami z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności. Po drugie, ma znaczenie edukacyjne, gdyż nauczyciele przedszkolni wciąż odczuwają niedobór metod, dostosowanych do specyfiki pracy w grupach integracyjnych, które można wykorzystywać do pracy z dziećmi, znajdującymi się na różnych poziomach rozwoju. Dodatkowym celem badania, ważnym z punktu widzenia prezentowanego tu dorobku, była obserwacja, czy testowane programy są również pomocne w kształtowaniu teorii umysłu u badanych dzieci. Sprawdziliśmy też jaka jest relacja między teorią umysłu a umiejętnościami i kompetencjami społecznymi dzieci. Wcześniejsze analizy między umiejętnościami społecznymi a teorią umysłu wskazują na dwukierunkowy związek (np. Astington, 2003; Hughes, Leekam, 2004; Werner, Cassidy, Juliano, 2006). Mimo tego, w badaniach skoncentrowanych na ćwiczeniu teorii umysłu, związek między umiejętnościami społecznymi a teorią umysłu nie był jednoznaczny. W nielicznych eksperymentach, w których analizowano ten związek, przede wszystkim skupiono się na znaczeniu rozwijania teorii umysłu dla kształtowania lepszych umiejętności społecznych. Stwierdzono jednak, że nawet gdy rozumienie innych ulega poprawie, to efekt nie generalizuje się na umiejętności społeczne (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin, Hill, 1997; Ozonoff, Miller, 1995; Turner-Brown, Perry, Dichter, Bodfish, Penn, 2008). Badanie, w którym analizowano zależność odwrotną –

między rozwijaniem jednego z aspektów funkcjonowania społecznego (umiejętność prowadzenia konwersacji) a teorią umysłu – zostało przeprowadzone i opisane przez Hsiao Y. Chin i Very Bernard-Opitz (2000). Efektem treningu była pozytywna zmiana w umiejętności prowadzenia konwersacji, ale nie odnotowano jej wpływu na teorię umysłu.

W ramach prowadzonego przez nas eksperymentu zanalizowaliśmy podłużnie dane 997 dzieci, w tym 107 dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Grupy przedszkolne, które zgłosiły się do udziału w projekcie zostały losowo przydzielone do grup eksperymentalnych (pracujących programem „*Play Time/Social Time*” lub „*I Can Problem Solve*”) lub do grupy kontrolnej (z możliwością późniejszej realizacji zajęć wybranym programem). Dzieci były badane trzykrotnie, przed rozpoczęciem zajęć, po zrealizowaniu połowy programu, oraz po jego zakończeniu. Umiejętności społeczne dzieci były oceniane przez ich nauczycieli, a dzieci indywidualnie rozwiązywały zadania sprawdzające poziom rozwoju ich teorii umysłu. Uzyskane przez nas wyniki pokazały, że oba programy są skutecznymi narzędziami rozwijania umiejętności i kompetencji społecznych, zarówno wśród dzieci z, jak i bez niepełnosprawności. Wśród dzieci bez niepełnosprawności bardziej skuteczny okazał się program „*I Can Problem Solve*”, a wśród dzieci z niepełnosprawnością – „*Play Time/Social Time*”. Odnotowaliśmy również pozytywne zmiany w zakresie rozwoju teorii umysłu, mimo że nie było to celem treningu. Zmiany widoczne były nie tylko u dzieci bez niepełnosprawności, ale również u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, w tym dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, u których trudności z kształtowaniem prawidłowej teorii umysłu są wyjątkowo poważne. Nasz wynik pokazał, że możliwa jest sytuacja, w której rozwijanie umiejętności społecznych, np. interakcji między dziećmi, współpracy, komunikacji generalizuje się na lepsze rozumienie innych. Jest on szczególnie ważny ze względu na bardzo małą liczbę wcześniejszych badań tego typu i bardzo niejednoznaczne wnioski z nich płynące.

Badanie było prowadzone w ramach grantu:

Wdrażanie programów rozwijających umiejętności społeczne dzieci w przedszkolach. Grant realizowany w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Akademickie Centrum Kreatywności”, MNiSW/2015/DIR/20/ACK, 2015, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (grant realizowany we współpracy z Dr hab. G. Szumskim).

Na podstawie prowadzonego badania przygotowaliśmy następujące publikacje:

Smogorzewska, J., Szumski, G. (2015). *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria-Metodyka-Efekty*. Warszawa: WN PWN. Recenzentka monografii: Prof. dr hab. Grażyna Dryżałowska.

Szumski, G., Smogorzewska, J., Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? The effects of ‘Play Time/Social Time’ programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62, 41-50.

Smogorzewska, J., Szumski, G. (2018). Developing Preschoolers’ Social Skills: The Effectiveness of Two Educational Methods. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65, 318-340.

Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., Orlando, A.-M. (2018). Examining the Effectiveness of Naturalistic Social Skills Training in Developing Social Skills and Theory of Mind in Preschoolers with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3377-9>

2) Adaptacja i ocena psychometryczna narzędzi, służących do oceny poziomu teorii umysłu u dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności

W ramach pracy nad udostępnieniem polskim badaczom i praktykom narzędzi do badania teorii umysłu u dzieci, wraz z Dr hab. Grzegorzem Szumskim i z Dr Pawłem Grygielem przygotowaliśmy adaptacje trzech z nich: dwóch testów wykonaniowych: Skali do badania teorii umysłu (*Theory of mind scale*, Peterson i in., 2012) i Testu rozpoznawania



Faux Pas (*Faux Pas Recognition Test*, Baron-Cohen i in., 1999); oraz kwestionariusza dla rodziców, dotyczącego oceny zachowań dzieci i wykorzystywania przez nich teorii umysłu w codziennych sytuacjach – Dziecięcej Skali Rozumienia Społecznego (*Children's Social Understanding Scale*, Tahiroglu i in., 2014). Narzędzia zostały nie tylko przetłumaczone przez nas na język polski, ale także sprawdzone pod względem trudności użytego słownictwa dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i uszkodzeniem słuchu. Po przygotowaniu narzędzi zostały one przetestowane w badaniach pilotażowych w trzech grupach dzieci: z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z uszkodzeniem słuchu i bez niepełnosprawności. Dopiero po upewnieniu się, że narzędzia mogą być wykorzystywane w badaniach z udziałem tych grup dzieci, przeprowadziliśmy badania właściwe. Otrzymane dane poddaliśmy analizom psychometrycznym i statystycznym, wykorzystując modelowanie strukturalne, analizy rzetelności i trafności, ocenę trudności poszczególnych zadań oraz analizę inwariancji narzędzi w różnych grupach dzieci. Wyniki pokazały, że narzędzia w języku polskim mogą być uznane za rzetelne, dające miarodajne wyniki, a także, że są one inwariantne w grupach dzieci z i bez niepełnosprawności. Tego typu analizy są szczególnie istotne, gdyż stosunkowo często sprawdza się właściwości psychometryczne narzędzi w grupach dzieci sprawnych, a na podstawie uzyskanych rezultatów wykorzystuje się je w badaniach nie tylko wśród dzieci bez niepełnosprawności, lecz także z niepełnosprawnością, mimo że może okazać się, że dla dzieci z niepełnosprawnością te narzędzia mogą nie być adekwatne. Według mojej wiedzy, przeprowadzona przeze mnie i moich współpracowników analiza inwariancji jest pierwszą, udaną próbą tego typu w odniesieniu do narzędzi do badania teorii umysłu w grupach dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności.

Analizy były prowadzone w ramach grantu:

Forma kształcenia a trajektorie rozwoju teorii umysłu, 2014/13/B/HS6/02663, 2015-2018,

Narodowe Centrum Nauki – konkurs Opus.

W opisanym obszarze przygotowaliśmy następujące publikacje:

Smogorzewska, J., Szumski, G., Grygiel, P. (2018). Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PLoS ONE* 13 (10): e0202553, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202553>.

Smogorzewska, J., Szumski, G., Grygiel, P. (2019). The Children's Social Understanding Scale: An Advanced Analysis of a Parent-Report Measure for Assessing Theory of Mind in Polish Children With and Without Disability. *Developmental Psychology*, <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000673>.

3) Analiza konsekwencji rozwoju teorii umysłu dla funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności w wieku szkolnym

W najnowszym prowadzonym przeze mnie grantie Narodowego Centrum Nauki analizuję, jakie są konsekwencje posiadania lepiej lub słabiej rozwiniętej teorii umysłu u dzieci z i bez niepełnosprawności. W dotychczasowych badaniach analizowano między innymi relacje między poziomem rozwoju teorii umysłu u dzieci a ich: statusem socjometrycznym w grupie (np. Fink i in., 2015; Slaughter, Imuta, Peterson, Henry, 2015), rozumieniem ironii, metafor i idiomów (Caillies, Le Sourn-Bissaoui, 2008; Filippova, Astington, 2008), zachowaniami prospołecznymi (Caputi, Lecce, Pagnin, Banerjee, 2012; Kuhnert, Begeer, Fink, de Rosnay, 2017), osiągnięciami szkolnymi (Lecce i in., 2011; Lecce i in., 2014), czy też ich samoocena i postrzeganiem siebie (Bosacki, 2000, 2015).

Konsekwencje posiadania lepiej bądź słabiej rozwiniętej teorii umysłu są jednak do tej pory niewystarczająco przebadane, a tym samym niedostatecznie szczegółowo opisane w literaturze. W moim badaniu sprawdzam zależności, o których wiadomo niewiele w grupie dzieci bez niepełnosprawności, a których w grupie dzieci z niepełnosprawnością jeszcze nie testowano, lub też takie, które najprawdopodobniej nie były do tej pory testowane w żadnej z grup. Są to zależności między rozwojem teorii umysłu a:

- wrażliwością na krytykę,
- osiągnięciami szkolnymi (oraz analiza relacji między wrażliwością na krytykę a osiągnięciami szkolnymi, zapośredniczonej przez zaangażowanie w naukę i tzw. samoocenę umiejętności szkolnych),
- percepcją samego siebie,
- rozumieniem relacji w świecie społecznym,
- umiejętnościami prospołecznymi.

W badaniu bierze udział 370 dzieci, które uczestniczyły w moim poprzednim badaniu, finansowanym przez Narodowe Centrum Nauki ( $N = 116$  dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim,  $N = 134$  dzieci z uszkodzeniem słuchu, oraz  $N = 120$  dzieci bez niepełnosprawności). Dotychczas w ramach grantu zrealizowałam pierwsze badanie w 2018 r., a drugie jest przeprowadzane w okresie luty – maj br.

Ze względu na podłużny charakter badania jego wyniki nie są jeszcze dostępne i nie były publikowane.

Badanie prowadzone jest w ramach grantu:

Konsekwencje rozwoju teorii umysłu u dzieci w okresie średniego dzieciństwa – badanie podłużne, 2016/23/B/HS6/00271, 2017-2020, Narodowe Centrum Nauki – konkurs Opus.

4) Analiza koncepcji włączania: w kontekście edukacji włączającej i włączania w życie społeczne osób z niepełnosprawnością oraz analiza efektywności edukacji włączającej dla uczniów bez niepełnosprawności

A) Analiza edukacji włączającej i włączania w życie społeczne osób z niepełnosprawnością: Edukacja włączająca jest przedmiotem dyskusji badaczy na całym świecie. Jest ona definiowana nie tylko jako zmiana środowiska i sposobu edukacji dzieci z niepełnosprawnością, ale przede wszystkim jako nowy model szkoły dla wszystkich uczniów (np. Opertti, Walker, Zhang, 2014). W Deklaracji z Salamanki, ogłoszonej w latach 90. XX



wieku, sformułowano przesłanki co do słuszności wdrażania jej na wszystkich szczeblach edukacji i w stosunku do wszystkich dzieci, niezależnie od rodzaju ich specjalnych potrzeb edukacyjnych (UNESCO, 1994). Zgodnie z ustaleniami, sformułowanymi w Deklaracji, z możliwości wspólnej edukacji, a następnie z „normalnego” życia w społeczeństwie nie powinny być wykluczane dzieci i dorośli z niepełnosprawnościami, również ci posiadający głębokie zaburzenia (Nirje, 1970; Wolfensberger, 1972). Interesująca jest obserwacja, jakie zmiany na przestrzeni lat zachodzą pod tym względem w różnych krajach. W wyniku współpracy z Panią Profesor Diane L. Ryndak z Uniwersytetu Północnej Karoliny, Dr hab. Grzegorz Szumski i ja, zostaliśmy zaproszeni do współtworzenia rozdziału na temat praktycznych aspektów włączania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w nurt życia społecznego w Polsce i zmian zachodzących w tym zakresie na przestrzeni lat. Rozdział ten ukazał się w książce *„Equity and Full Participation for Individuals with Severe Disabilities. A Vision for the Future”*.

Przygotowana publikacja:

Ryndak, D. L., Reed, D., Szumski, G., Orlando, A.-M., Smogorzewska, J., Gao, W. (2014). Societal Inclusion and Equity Internationally: Initiatives, Illustrations, Challenges, and Recommendations. W: M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk, D. L. Ryndak (red.), *Equity and Full Participation for Individuals with Severe Disabilities: A Vision for the Future* (s. 371-395). Baltimore, MD: Brooks Publishing.

B) Analiza efektywności edukacji włączającej dla uczniów bez niepełnosprawności: Analiza efektywności edukacji włączającej pod względem osiągnięć edukacyjnych i funkcjonowania społecznego uczniów z i bez niepełnosprawności jest przedmiotem zainteresowania badaczy na całym świecie. Wzrost popularności wspólnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności wiąże się między innymi z faktem, że potrzebne staje się systematyczne monitorowanie, czy ten sposób kształcenia nie tylko nie

szkodzi żadnej z zainteresowanych stron, lecz także czy jest bardziej optymalny niż kształcenie w grupach jednolitych dla wszystkich osób w nim uczestniczących. Przez ostatnich kilkadziesiąt lat publikowano teksty badawcze na temat efektywności edukacji włączającej, jej słabych i mocnych stron zarówno w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością, jak i bez niepełnosprawności. Nie dawały one jednak ostatecznych konkluzji, ani nie przynosiły jednoznacznych rezultatów. Dlatego też na popularności zyskały systematyczne przeglądy i metaanalizy badań na ten temat, dzięki którym można wysnuć bardziej miarodajne wnioski, niż z pojedynczych artykułów, w których raportowane są na ogół wyniki dotyczące niewielkich prób. Dodatkowo, metaanalizy mają przewagę nad systematycznymi przeglądami dlatego, że wykorzystują analizy statystyczne, w wyniku których możliwe jest ustalenie jednoznacznych wyników, podczas gdy w przeglądach umieszczane są przykłady prac, w których uzyskano konkretne wyniki, ale to nie zawsze jest wystarczające do sformułowania finalnych konkluzji. Dlatego też po tym, jak dwa systematyczne przeglądy badań na ten temat (Kalambouka i in., 2007; Ruijs, Peetsma, 2009) nadal pozostawiały pewne wątpliwości co do ostatecznej oceny efektywności edukacji włączającej dla uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności, zdecydowano się na przygotowanie metaanaliz. Pierwsza z nich została przygotowana przez Oh-Younga i Fillerę (2015). Dotyczyła ona poznawczego i społecznego funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością w edukacji segregacyjnej (specjalnej) i niesegregacyjnej (włączającej). Stwierdzono, że zarówno w odniesieniu do osiągnięć szkolnych, jak i umiejętności społecznych dzieci w klasach niesegregacyjnych radzą sobie lepiej w porównaniu do dzieci z edukacji segregacyjnej. Naturalnym, kolejnym krokiem stało się przygotowanie metaanalizy badań nad efektywnością edukacji włączającej dla uczniów sprawnych. Tej pracy podjął się Dr hab. Grzegorz Szumski, wraz ze mną i Dr hab. Maciejem Karwowskim. Do metaanalizy włączyliśmy 47 badań. Skupiliśmy się wprawdzie jedynie na osiągnięciach szkolnych

uczniów, ale analizowaliśmy publikacje nie tylko w języku angielskim, lecz również po niemiecku. Przeprowadziliśmy kwerendę nie tylko w czasopismach, ale też w rozprawach doktorskich, publikowanych na stronach uniwersytetów na świecie i w bazach danych. Uzyskany przez nas pozytywny wynik ( $d = 0,12$ , 95% CI: 0,02-0,23) wskazuje, że osiągnięcia szkolne uczniów sprawnych w klasach niesegregacyjnych są wyższe, choć tylko nieznacznie, w stosunku do osiągnięć uczniów w klasach, w których nie uczą się osoby z niepełnosprawnością. Dodatkowo, udało nam się ustalić, że uzyskany przez nas wynik może być moderowany przez zmienne takie jak: kraj, w którym przeprowadzono badanie (USA/Kanada vs. inne kraje), sposób wdrażania edukacji włączającej (jako eksperyment lub regularną praktykę edukacyjną), rodzaj niepełnosprawności występujący u dzieci, które uczą się w danej klasie (niepełnosprawność lekka/znaczna, współwystępująca lub nie z zaburzeniami zachowania), a także poziom edukacyjny, na którym odbywa się kształcenie (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia).

Analiza prowadzona była w ramach grantu:

Klasa włączająca jako środowisko edukacyjne dla uczniów sprawnych, 2012/07/B/HS6/01442, 2013-2017, Narodowe Centrum Nauki – konkurs Opus (Grant kierowany przez Dr hab. Grzegorza Szumskiego).

Przygotowana publikacja:

Szumski, G., Smogorzewska, J., Karwowski, M. (2017). The Academic Achievement of Students Without Disabilities in Inclusive Classrooms: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.



## BIBLIOGRAFIA

- 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* (s. 14-39). New York, NY: Psychology Press.
- Baillargeon, R., Li, J., Ng, W., Yuan, S. (2009). An account of infants' physical reasoning. W: A. Woodward, A. Needham (red.), *Learning and the infants mind* (s. 66–116). New York, NY: Oxford University Press.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47–62.
- Banerjee, R., Watling, D., Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of Faux Pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82, 1887–1905.
- Baron-Cohen, S. (2014). The Empathizing-Systemizing (E-S) Theory of Autism. A Cognitive Developmental Account. W: U. Goswami (red.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development 2nd Ed.* (s. 626-639). Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37–46.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Jones, R., Stone, V., Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407–418.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 307–359.

- Bartsch, K., Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bell, S., Harkness, S. (2006). *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum*. Royston: UKLA.
- Bianco, F., Lecce, S. (2016). Translating child development research into practice: Can teachers foster children's theory of mind in primary school? *British Journal of Educational Psychology*, 86, 592–605.
- Bianco, F., Lecce, S., Banerjee, R. (2016). Conversations about mental states and theory of mind development during middle childhood: A training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 41–61.
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92, 709–717.
- Bosacki, S. L. (2015). Children's theory of mind, self-perceptions, and peer relations: A longitudinal study. *Infant and Child Development*, 24, 175–188.
- Burke, M. A., Sass, T. R. (2013). Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, 31, 51–82.
- Caemmerer, J. M., Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills achievement from kindergarten to eight grade. *Journal of School Psychology*, 53, 265–281.
- Caillies, S., Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11, 703–711.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Patorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306.

- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48, 257–270.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Carpendale, J., Lewis, C. (2004). Constructing and understanding of mind: The development of children's social understanding with social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79–151.
- Carrell, S. E., Hoekstra, M. L. (2010). Externalities in the classroom: How children exposed to domestic violence affect everyone's kids. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2, 211–228.
- 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, 97–106.
- Chin, H., Y., Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 569-584.
- Chrzanowska, I. (2003). *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Cohen, E., Lotan, R. (1995). Producing equal status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99–120.
- Corina, D., Singleton, J. (2009). Developmental social cognitive neuroscience: Insights from deafness. *Child Development*, 80, 952–967.
- Cornish, K., Burack, J. A., Rahman, A., Munir, F., Russo, N., Grant, C. (2005). Theory of mind deficits in children with fragile X syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 372–378.



- Damon, W., Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58, 9–19
- Devine, R. T, Hughes, C. (2018). Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 89, 971–987.
- Devine, R. T., Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 85, 1777–1794.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344–353.
- Farrant, B. M., Devine, T. A., Mayberry, M. T., Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21, 175–188.
- Farrell, P. 2000. The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153–162.
- Filippova, E., Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79, 126–138.
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., de Rosnay, M. (2015). Friends, friendlessness, and the social consequences of gaining a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 1–17.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., Hill, K. (1997). Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 519–537.
- Hayward, E. O., Homer, B. D. (2017). Reliability and validity of advanced theory-of-mind measures in middle childhood and adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 35, 454–462.

- Howe, C., Tolmie, A. (2003). Group work in primary school science: Discussion, consensus and guidance from experts. *International Journal of Educational Research*, 39, 51–72.
- Hughes, C. (2016). Theory of mind grows up: Reflections on new research on theory of mind in middle childhood and adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 1–5.
- Hughes, C., Devine, R. T., Wang, Z. (2018). Parental Mind-Mindedness Account for Cross-Cultural Differences in Preschoolers' Theory of Mind? *Child Development*, 89, 1296-1310.
- Hughes, C., Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43, 1447–1459.
- Hughes, C., Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590–619.
- Im-Bolter, N., Agostino, A., Owens-Jaffrey, K. (2016). Theory of mind in middle childhood and early adolescence: Different from before? *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 98-115.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., Ruffman, T. (2016). Theory of Mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52, 1192–1205.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365–382.
- Kristen, S., Thoermer, C., Hofer, T., Aschersleben, G., Sodian, B. (2006). Skalierung von "Theory of Mind"-Aufgaben. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 186–195.

- Kuhnert, R.-L., Begeer, S., Fink, E., de Rosnay, M. (2017). Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 13–27.
- Kujawski, J. (2000). Zarys program pracy z dziećmi i młodzieżą zdolną. W: M. Partyka (red.). *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym* (s. 130-137). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Kuntoro, I. A. Saraswati, L., Peterson, C., Slaughter, V. (2013). Micro-cultural influences on theory of mind development: A comparative study of middle-class and pemulung children in Jakarta, Indonesia. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 266–273.
- Kutnick, P., Blatchord, P. (2014). *Effective group work in primary school classrooms. The SPRing Approach*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Lagattuta, K. H., Elrod, N. M., Kramer, H. J. (2016). How do thoughts, emotions, and decisions align? A new way to examine theory of mind during middle childhood and beyond. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 116-133.
- Lecce, S., Bianco, F. (2018). Working memory predicts changes in children's theory of mind during middle childhood: A training study. *Cognitive Development*, 47, 71-81.
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 52–67.
- Lecce, S., Caputi, M., Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 313–331.



- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A. (2014). Long-term effect of theory of mind on school achievement: The role of sensitivity to criticism. *European Journal of Developmental Psychology, 11*, 305–318.
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development, 44*, 85–97.
- Lewis, C., Huang, Z., Rooksby, M. (2006). Chinese preschoolers' false belief understanding. Is social knowledge underpinned by parental styles, social interactions, or executive functions? *Psychologia: An international Journal of Psychology in the Orient, 49*, 252–266.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1–24.
- Lucariello, J. M., Durand, T. M., Yarnell, L. (2007). Social versus interpersonal ToM: Social ToM is a cognitive strength for low- and middle-SES children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 285-297.
- Malecki, C. K., Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*, 1–23.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 7–14.
- Manski, Ch. F. (1993). Identification of endogenous social effects: The reflection problem. *Review of Economic Studies, 60*, 531–542.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development, 80*, 686–702.

- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B. Leekam, S. R., de Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: Mediating role of language and perspectival symbolic play. *Child Development, 84*, 1777–1790.
- Meltzoff, A. N. (2007). The “like me” framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica, 124*, 26–43.
- Meristo, M., Hjelmquist, E., Morgan, G. (2012). How access to language affects theory of mind in deaf children. W: M. Siegal, L. Surian (red.), *Access to language and cognitive development* (s. 44–61). New York: Oxford University Press.
- Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: A meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*, 622–646.
- Morris, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*, 361–388.
- 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.
- Nakken, H., Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education, 6*, 47–61.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. W: D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, P. J. Norton (red.), *Practitioner’s guide to empirically based measures of social skills*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.

- Nilsson, K. K., Jensen de Lopez, K. J. (2016). Theory of mind in children with Specific Language Impairment: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 87, 143–153.
- Nirje, B. (1970). I – the normalization principle – implications and comments. *The Journal of Mental Subnormality*, 16, 62-70.
- Odom, S., McConnell, S. R., Ostrovsky, M., Peterson, C., Skellenger, A., Spicuzza, R., Chandler, L. K., McEvoy, M. A., Favazza, P. C. (1997). *Play Time/Social Time: Organizing Your Classroom To Build Interaction Skills*. University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Oh-Young, C., Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92.
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23, 253–266.
- Operti, R., Walker, Z., Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. W: L. Florian (red.), *The SAGE handbook of special education* (t. 1, s. 149–169). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26–39.
- Osterhaus, Ch., Koerber, S., Sodian, B. (2016). Scaling of advanced theory-of-mind tasks. *Child Development*, 87, 1971–1991.



- Ozonoff, S., Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415–433.
- Paine, A. L., Pearce, H., van Goozen, S. H. M., de Sonnevile, L. M. J., Hay, D. F. (2018). Late, but not early, arriving younger siblings foster firstborns' understanding of second-order false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 251-265.
- Perner, J., Ruffman, T., Leekam, S. B. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228–1238.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness and autism. *Child Development*, 76, 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 Syndrom. *Child Development*, 83, 469–485.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
- Resches, M., Pérez-Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21–52.
- 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.
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47, 1239–1247.
- Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving*

*Program. Preschool.* Champaign (IL): Research Press Publishing.

- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school year. *Child Development*, 86, 1159–1174.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej.* Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.
- Tahiroglu, D., Moses, L. J., Carlson, S. M., Mahy, C. E., Olofson, E. L., Sabbagh, M. A. (2014). The Children's Social Understanding Scale: Construction and Validation of a Parent-Report Measure for Assessing Individual Differences in Children's Theories of Mind. *Developmental Psychology*, 50, 2485–2497.
- Thirion-Marissiaux, A.-F., Nader-Grosbois, N. (2008a). 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. (2008b). 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. (2008c). Theory of Mind and socio-affective abilities in disabled children and adolescents. *European Journal of Disability Research*, 2, 133–155.
- Turner-Brown, L. M., Perry, T. D., Dichter, G., Bodfish, J., Penn, D. L. (2008). Brief report: Feasibility of social cognition and interaction training for adults with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1777–1784.

- UNESCO (1994). *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Maszynopis.
- Wang, Z., Devine, R. T., Wong, K. K., Hughes, C. (2016). Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 6–22.
- 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., Fang, F., Peterson, C. C. (2011). Sequential progression in a theory-of-mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, 82, 780–792.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Werner, R. S., Cassidy, K. W., Juliano, M. (2006). The role of social-cognitive abilities in preschoolers' aggressive behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 775-799.
- Wiener, J., Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special educational placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20–32.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M., Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities in individual with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283–305.
- Yirmiya, N., Solomonica-Levi, D., Shulman, C., Pilowsky, T. (1996). Theory of mind abilities in individuals with autism, Down Syndrome, and mental retardation of



unknown etiology: the role of age and intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 1003–1014.

