

RECENZJA
B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów
poznawczych a teoria umysłu*
Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2008

ANNA RYBKA

Institut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

„Poczynając od roku 1938, naszą uwagę zwróciła pewna liczba dzieci, których stan różni się od wszystkiego, co dotychczas opisano, w tak znaczący i wyjątkowy sposób, że każdy z tych przypadków zasługuje na szczegółową analizę jego fascynujących i niezwykłych aspektów – i, mam nadzieję, w końcu się jej doczeka”. Tymi słowami Leo Kanner rozpoczyna pierwszy naukowy opis zaburzenia autystycznego (Kanner, 1943). Opracowanie Kannera wzbudziło ogromne zainteresowanie wśród badaczy i w kolejnych latach po jego opublikowaniu powstawały prace omawiające możliwe przyczyny autyzmu oraz propozycje terapii. Zmieniał się także sposób rozumienia tego zaburzenia, do czego przyczyniał się i sam Kanner, uwypuklając w kolejnych opracowaniach dodatkowe aspekty funkcjonowania dziecka z autyzmem. Próbuąc zrozumieć autyzm, dokonywano również wnikliwych opisów przypadków osób prezentujących zachowania podobne do autystycznych, na przykład przypadek Victora – dzikiego chłopca z Aveyron, czy przypadek Kaspara Hausera – dziecka prawdopodobnie przetrzymwanego w piwnicy przez większość jego życia. Począwszy od lat 60. XX wieku, tworzone były listy cech, które traktowano jako podstawę diagnozy autyzmu. Wskazywano również, że każda

z tych cech wchodzi w interakcje z pozostałymi, co powoduje, że przenikają się one wzajemnie – i to jest najbardziej charakterystyczne dla autyzmu. Wszystkie próby wyodrębnienia kryterialnych cech autyzmu zmierzały do odróżnienia tego zaburzenia od innych. Współcześnie, po ponad 60 latach badań, w odniesieniu do tego zaburzenia wciąż używa się określeń: fascynujące, tajemnicze, a jego diagnoza nadal sprawia wiele trudności.

W latach 80. ubiegłego stulecia grupa badaczy z Medical Research Council w Londynie postawiła hipotezę, zgodnie z którą można wyjaśniać istnienie osiowych objawów autyzmu. Hipoteza ta dotyczyła deficytu w zakresie teorii umysłu, a zatem odnosiła się do niezdolności rozumienia przez osoby z autyzmem, że nieobserwowalne stany umysłu, takie jak: pragnienia, przekonania, intencje, emocje, mogą wywoływać określone zachowania. Wykazanie, że deficyt ten jest specyficzny dla autyzmu, pozwoliłoby odróżnić autyzm od innych zaburzeń rozwojowych. Propozycja wyjaśnienia autyzmu w perspektywie teorii umysłu zainspirowała wiele badań. Wystarczy w bazie PsychInfo wpisać hasło *autism* oraz *theory of mind*, aby pojawiło się ponad 700 pozycji. Najczęściej badacze koncentrują swoją uwagę na rozumieniu

przez dzieci autystyczne fałszywych przekonania, uważając je za najbardziej typowe przejawy rozumienia przez dziecko tego, że to wiedza o rzeczywistości, a nie ona sama decyduje o zachowaniu w danej sytuacji. Zauważyć jednak należy, że większość eksperymentów w tym obszarze przynosi niejednoznaczne dane, nawet co do liczby dzieci z autyzmem zdolnych do rozwiązywania zadań fałszywych przekonań pierwszego i drugiego rzędu. Rozbieżności obserwuje się również w odniesieniu do problemu zmian w rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem. Na przykład Holroyd i Baron-Cohen (1993) nie zaobserwowali poprawy w uzyskiwanych przez badane dzieci wynikach, podczas gdy taką zmianę zaobserwowano w badaniach Steele i innych (2003). Te ostatnie dane prowadzą badaczy do postawienia pytania o możliwości treningu umiejętności związanych z szeroko rozumianą teorią umysłu u dzieci z autyzmem. Takie pytanie postawiła Barbara Winczura w książce *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*.

Autorka recenzowanej książki jest pedagogiem, a jej specjalnością jest pedagogika specjalna. Pracuje obecnie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Książka obejmuje sześć rozdziałów, w tym trzy teoretyczne, rozdział poświęcony metodyce badań własnych, rozdział zawierający wyniki badań oraz ich interpretację. Pracę kończy rozdział zawierający wnioski końcowe i wskazania dla praktyki pedagogicznej. W załącznikach zamieszczono stosowane narzędzia badawcze oraz tabele zawierające wyniki przeprowadzonych badań.

Autorka rozpoczyna rozważania od charakterystyki zaburzenia autystycznego, na którą składa się omówienie: dróg patogenezy, zaburzeń w postrzeganiu świata społecznego, nieprawidłowości w komunikowaniu się oraz zróżnicowania w rozwoju poznawczym w tej grupie dzieci. Omawia trzy stanowiska wskazujące na odmienne patomechanizmy zaburzeń autystycznych. Dotyczą one pierwotnego bądź wtórnego charakteru zaburzeń rozwoju sfery emocjonalnej lub poznawczej i konsekwencji tychże w postaci nieprawid-

łowości w funkcjonowaniu społecznym i komunikowaniu się. Pierwsza z tych dróg polega na traktowaniu nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym jako pierwotnych w autyzmie. Wtórne do nich są zakłócenia rozwoju poznawczego, a to w konsekwencji prowadzi do nieprawidłowego funkcjonowania społecznego i w zakresie komunikowania się. Druga ścieżka wskazuje, że to raczej zaburzenia poznawcze są pierwotne i prowadzą do zakłóceń w funkcjonowaniu społecznym, komunikacyjnym i afektywnym. Zwolennicy trzeciej ścieżki zakładają, że nieprawidłowości w sferze poznawczej i emocjonalnej są niezależne i łącznie zakłócają rozwój społeczny i komunikacyjny. Następnie opisuje funkcjonowanie społeczne osób z autyzmem, przywołując między innymi charakterystykę podgrup w populacji tych osób opracowaną przez Wing i Gould, a dzielącą populację osób z autyzmem na podgrupy: (1) osób wycofanych, pełnych rezerwy, (2) biernych i (3) aktywnie, lecz w specyficzny sposób, nawiązujących kontakty społeczne. Podkreśla, że manifestowanie się nieprawidłowości w rozwoju społecznym może przybierać różne formy. Wskazuje na charakterystyczne aspekty funkcjonowania społecznego osób z autyzmem, takie jak: instrumentalna forma nawiązywania kontaktów, zakłócenia w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego, zróżnicowanie w zakresie utrzymywania bliskości fizycznej oraz zdolności właściwego reagowania na emocje innych osób. Podkreśla również, że nieprawidłowości w sferze społecznej są związane z zakłóceniem zdolności do naśladowania. Podsumowując, wskazuje na wewnętrzne i zewnętrzne czynniki wpływające na kształtowanie się kompetencji społecznych. Wymienia wśród nich środowisko społeczne czy cechy osobowości.

Omawiając zakłócenia w komunikowaniu się, wskazuje na dwa stanowiska zajmowane przez badaczy tego problemu, mówiące o pierwotnym bądź wtórnym charakterze zaburzeń mowy w powstawaniu objawów autyzmu. Wymienia ilościowe i jakościowe deficyty w komunikowaniu się oraz deficyty w pragmatyce języka. Ukazując zaburzenia w komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej,

kładzie nacisk na występowanie echolalii, trudności w rozumieniu mowy, trudności w rozumieniu pozawerbalnych aspektów komunikowania się oraz nieprawidłowości w dyskursie. Omawiając te zagadnienia, powołuje się zarówno na wyniki badań, jak i wypowiedzi osób autystycznych (T. Grandin, J. Waltera, D. Zöllner).

W tym rozdziale autorka wspomina również o hipotezie dotyczącej deficytu teorii umysłu w autyzmie. Wskazuje na kontekst badań nad tym zagadnieniem, jakim było poszukiwanie odpowiedzi na pytania o poznawcze aspekty nieprawidłowości rozwojowych u dzieci z autyzmem, ale również bardziej ogólne pytania o naturę procesów poznawczych człowieka. Przedstawia model zaburzeń autystycznych według Uty Frith, wskazujący na możliwe przyczyny autyzmu działające na różnych poziomach (biologicznym, poznawczym), wspólnie prowadzące do zaburzeń w zakresie rozumienia umysłu i w rezultacie nieprawidłowości obserwowanych w trzech sferach funkcjonowania dziecka z autyzmem.

Rozdział kończy rozważaniami nad funkcjonowaniem intelektualnym osób autystycznych. Powołując się na wyniki badań, wskazuje na zróżnicowanie w tym zakresie – od niepełnosprawności intelektualnej w stopniu głębokim do normy intelektualnej.

W rozdziale drugim Winczura wprowadza w problematykę dziecięcej wiedzy o umyśle. Autorka omawia terminy związane z tym obszarem badań, takie jak przekonania pierwszego i drugiego rzędu. Wskazuje na związki zdolności rozpoznawania emocji z teorią umysłu. Powołując się na poglądy Alana Lesliego, omawia rolę udawania w rozwoju wiedzy o umyśle. Odwołuje się do poglądów zwolenników traktowania dziecięcej wiedzy o umyśle jako teorii (tak zwanej teoria teorii, por. Białecka-Pikul, 2002), a także przywołuje koncepcje wyjaśniające rozwój dziecięcego rozumienia umysłu (między innymi koncepcję pięciu warunków wiedzy o umyśle Johna Flavella). Relacjonuje badania dotyczące rozwoju różnych aspektów dziecięcego rozumienia umysłu, w tym zdolności do różnicowania między pozorem a rzeczywistością,

rozumienia fałszywych przekonań, rozumienia pragnień, rozumienia źródeł wiedzy. Omawia model Baron-Cohena dotyczący kształtowania się w rozwoju czterech mechanizmów systemu „czytania umysłu”. Komponenty te to: wykrywacz intencji, wykrywacz kierunku patrzenia, mechanizm podzielenia uwagi oraz mechanizm teorii umysłu. Wskazuje na czynniki warunkujące rozwój teorii umysłu. Wyróżnia wśród nich mózgowo korelaty poszczególnych komponentów teorii umysłu wymienionych w modelu Baron-Cohena oraz zabawę z udawaniem jako przykład czynnika środowiskowego.

Po lekturze tego rozdziału rodzą się pewne wątpliwości związane z używaniem terminologii, zwłaszcza z rozumieniem przez autorkę terminów „przekonania pierwszego rzędu” i „przekonania drugiego rzędu”. Powołując się na tekst Wimmera i Pnera (1983), Winczura pisze, że przekonania pierwszego rzędu to „rozpoznawanie i ocena myśli oraz uczuć innych ludzi”, odnoszące się do „myślenia przypadkowego i behawioralnego”, natomiast przekonania drugiego rzędu to „zdolność do myślenia o myśleniu, rozpoznawanie motywów i intencji innych ludzi”, są one „bardziej mentalistyczne w swej naturze i dotyczą zdolności dziecka do myślenia o myśleniu innych ludzi” (s. 53). Wydaje się, że sformułowania te nie oddają w pełni sensu terminów powszechnie używanych przez badaczy dziecięcej wiedzy o umyśle. Trudność, która prawdopodobnie się tu pojawia, została ujęta przez Baron-Cohena, który pisał: „kiedy osoba odróżnia własne przekonanie od przekonania innej osoby, Wimmer i Perner nazywają to «przypisywaniem przekonań pierwszego rzędu», chociaż rozpoznają, że wymaga to dwóch poziomów reprezentacji (przekonanie osoby odnosi się do innego jej przekonania)” (Baron-Cohen, 1989, s. 286). Można zatem przyjąć konwencję tych autorów i mówić o „przyjmowaniu perspektywy pierwszego rzędu” zamiast o „reprezentacji drugiego rzędu” lub „metareprezentacji”. Baron-Cohen zwraca uwagę, że kiedy mowa o poziomach reprezentacji i poziomach atrybucji, to należy pamiętać, że poziomów atrybucji jest za-

wsze o jeden mniej niż poziomów reprezentacji. Dlatego należy odróżnić przypisywanie przekonań od samych przekonań. Za tym, że ta trudność pojawiła się w tekście Winczury, przemawia analiza fragmentu, w którym pisze ona, że chodzi tu o „pierwszy i drugi poziom przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby” oraz, że zdolność rozumienia fałszywych przekonań rozwija się około 6 roku życia (większość autorów zajmujących się tą problematyką wskazuje na 4 rok życia dziecka, por. Białecka-Pikul, 2002). Perner (za: Białecka-Pikul, 2002), pisząc o rozwoju dziecięcej teorii umysłu, twierdzi, że dzieci w wieku około 4 lat zaczynają używać modeli o charakterze metareprezentacji, co pozwala im rozumieć własne fałszywe przekonania oraz błędne przekonania innych osób jako nieaktualne modele rzeczywistości. Zdaniem tego autora, dziecko w tym wieku buduje reprezentacyjną teorię umysłu i różnicuje treść oraz ustosunkowanie wobec twierdzenia.

Podobnie pewne wątpliwości budzi podana przez autorkę definicja terminu „psychologia ludowa” (rozdział pierwszy, s. 43). Autorka pisze, że jest to „nauka oparta na prostych ideach, zrozumiałych dla zwykłych ludzi, niewymagająca dużej, specjalistycznej wiedzy”. Niektórzy autorzy zgodziliby się z takim rozumieniem, należy jednak pamiętać, że zwłaszcza w literaturze filozoficznej, termin „psychologia ludowa” ma bogatą historię i występuje w określonym kontekście (rozważania dotyczące trzecioosobowego bądź drugoosobowego podejścia do psychologii potocznej). Zarówno w psychologii, jak i w filozofii bywa używany równorzędnie z takimi terminami jak: psychologia potoczna, psychologia zdrowego rozsądku, psychologia naiwna. Znaczenie tych terminów jest bliskie znaczeniu terminu „teoria umysłu”.

Rozdział trzeci zawiera przegląd literatury dotyczącej deficytu teorii umysłu w autyzmie. Autorka wskazuje na badania dotyczące różnych aspektów deficytu teorii umysłu w autyzmie, w tym te dotyczące rozumienia przekonań, emocji, różnych rodzajów przyczynowości, rozróżniania pomiędzy tym, co fizyczne, a tym, co umysłowe, niezdolności

do podjęcia zabawy z udawaniem, rozumienia funkcji mózgu. Odwołuje się również do przedstawionego wcześniej systemu „czytania umysłu” i wskazuje jakie jego elementy są w autyzmie zaburzone. Dokonując analizy perspektyw rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem, autorka wspomina o zastosowanym w badaniach własnych treningu Steernemana. Treść ostatniego podrozdziału nieco rozczarowuje, gdyż mowa w nim o badaniach umożliwiających wczesne diagnozowanie autyzmu z perspektywy hipotezy deficytu teorii umysłu, to jest o prekursorach tych zdolności we wczesnym dzieciństwie. Omówiono badania z użyciem CHAT (Checklist for Autism in Toddlers) to jest listy diagnostycznej umożliwiającej wykrycie wczesnych oznak autyzmu już u 18-miesięcznych niemowląt. Czytelnik oczekiwałby jednak przywołania badań longitudinalnych, na podstawie których mógłby się zorientować w możliwościach rozwoju tych zdolności w badanej populacji. Takich badań jest wprawdzie niewiele, można je jednak odnaleźć w literaturze przedmiotu (por. Holroyd, Baron-Cohen, 1993; Ozonoff, McEvoy, 1994 czy Steele, Joseph, Tager-Flusberg, 2003). Niestety w książce nie ma na ten temat żadnej informacji. Następnie, omawiając kwestie dotyczące możliwości stymulowania rozumienia fałszywych przekonań u dzieci, autorka przywołuje tylko dwa badania, w których podjęto taką próbę, w tym badania Steernemana, którego program terapeutyczny wykorzystuje w badaniach własnych. W literaturze opisano już co najmniej kilka takich badań wykorzystujących różne procedury treningowe, na przykład „obraz w głowie” czy „chmurki” (por. Kossewska, 2009).

Poszczególne rozdziały części teoretycznej nie zostały przez autorkę w pełni dopracowane, czego przejawem są powtórzenia opisów tych samych zagadnień, bez odnośników do wcześniejszych fragmentów tekstu, co może negatywnie wpłynąć na odbiór książki. Dotyczy to na przykład omówienia testów fałszywych przekonań – testu nieoczekiwanej zmiany i zwodniczego pudełka, a także testu „pozór – rzeczywistość”.

Mankamentem omawianej książki jest zwrócenie niewielkiej uwagi na najnowsze prace dotyczące autyzmu i teorii umysłu. W bibliografii znajdują się nieliczne pozycje wydane po 2000 roku, co więcej, żadna z uwzględnionych pozycji nie dotyczy najnowszych badań nad deficytem teorii umysłu w autyzmie. Autorka nie zwraca również uwagi na nowszą koncepcję Baron-Cohena i jego zespołu, a mianowicie koncepcję empatyzowania – systemizowania, która podkreśla rozwojowy charakter umiejętności związanych z teorią umysłu (w części dotyczącej empatyzowania), a także obejmuje opis zdolności osób z autyzmem w zakresie centralnej koherencji i funkcji wykonawczych (w części dotyczącej systemizowania). Wydaje się, że w rozważaniach na temat możliwości treningu umiejętności związanych z teorią umysłu u dzieci z autyzmem warto było koncepcję tę uwzględnić (por. Baron-Cohen i in., 2002; Baron-Cohen, Wheelwright, Lawson, 2005).

W rozdziale metodologicznym przedstawiono cele i problematykę badań własnych, hipotezy badawcze, omówiono zmienne i ich wskaźniki, a także zaprezentowano plan przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego. Szczegółowo został omówiony wykorzystany program terapeutyczny „Nauka myślenia o myśleniu i rozumienia emocji” P. Steernemana. Jest to program terapeutyczny, którego celem jest stymulowanie rozwoju zdolności związanych z teorią umysłu u dzieci i młodzieży z autyzmem różniących się pod względem poziomu zaburzeń w sferze społeczno-poznawczej. Program składa się z 22 sesji terapeutycznych podzielonych na osiem części, z których każda ma rozwijać inne aspekty teorii umysłu. Przykładowo, sesje pierwsza i druga dotyczą poznawania siebie i opowiadania o sobie, a sesje od 13 do 15 odnoszą się do zdolności udawania i stymulowania wyobraźni w zabawie. Autorka opisała Skalę Kontrolną Teorii Umysłu Steernemana tłumaczoną przez nią do potrzeb badań oraz inne narzędzia zastosowane do badania teorii umysłu: próbę eksperymentalną Sally-Ann oraz test „zwodniczego pudełka”. Założyła, że u ba-

danych dzieci zostanie zaobserwowany deficyt teorii umysłu (hipoteza główna pierwsza) oraz że, stosując odpowiednio przygotowany program terapeutyczny, można będzie rozwinąć niektóre aspekty teorii umysłu (hipoteza główna druga), takie jak odróżnianie fantazji od rzeczywistości, udawanie, rozpoznawanie prostych emocji i myśli innych osób.

Na podstawie badań pilotażowych do eksperymentu zakwalifikowano dziesięcioro dzieci, spośród piętnaściora, których charakterystyki pod względem wieku, form komunikowania się, poziomu rozwoju intelektualnego oraz rozległości zaburzeń odpowiadały założonemu kryterium. Grupę badaną tworzyły zatem dzieci posiadające diagnozę autyzmu, pomiędzy 8 a 13 rokiem życia, których poziom funkcjonowania intelektualnego oceniono na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, komunikujące się werbalnie (choć w tym obszarze obserwowano różne nieprawidłowości, takie jak opóźniony rozwój mowy, nieprawidłowości gramatyczne, echolalia). Oceny dokonano na podstawie analizy dokumentacji dziecka, wywiadu z rodziną oraz obserwacji dziecka. Autorka sygnalizuje, że ocena rozwoju intelektualnego i językowego miała charakter opisowy i była sformułowana w formie przypuszczeń. Dzieci wybrane do eksperymentu zostały w równej liczbie przyporządkowane do grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Brak informacji, czy to przyporządkowanie było losowe, czy odbyło się na podstawie innego kryterium. W obu grupach zaobserwowano podobny poziom rozwoju teorii umysłu.

Autorka zaczyna od przedstawienia wyników pierwszego pomiaru dokonanego w grupach eksperymentalnej i kontrolnej przed rozpoczęciem programu terapeutycznego. Przedstawia wyniki uzyskane przez każde dziecko z obu grup (eksperymentalnej i kontrolnej) zarówno w Skali Kontrolnej Teorii Umysłu, jak i w próbkach eksperymentalnych. Przedstawiono zbiorczą analizę wyników pretestu obu grup oraz ukazano porównanie tych wyników w formie tabeli i wykresu. Następnie omawia przebieg kolejnych sesji składających się na zastosowany program terapeutyczny oraz wskazuje

na trudności poszczególnych dzieci w wykonywaniu zadań treningowych. Przykładowo w sesjach trenujących umiejętność udawania dzieci angażowały się w zabawę jedynie wówczas, kiedy mogły naśladować zachowania trenera. Dla dwojga z nich zabawa okazała się zbyt długa, przerwały ją w trakcie i, mimo zachęcania, już do niej nie powróciły. Żadne z badanych dzieci nie potrafiło zastosować przedmiotów do celów innych niż typowe, na przykład nie potrafiły użyć kubka jako udawanego bębna.

W kolejnej części autorka przedstawia wyniki obu grup po zakończeniu treningu, charakteryzując poszczególne osoby badane. Zamyka próbą syntezy zawierającą odniesienie do postawionych hipotez. Stwierdza, że hipotezy dotyczące występowania deficytu w zakresie teorii umysłu oraz hipoteza dotycząca możliwości trenowania odróżniania fantazji od rzeczywistości zostały potwierdzone, zaś pozostałe hipotezy dotyczące pozytywnych rezultatów treningu nie potwierdziły się w pełnym stopniu.

Część empiryczna pracy została opracowana rzetelnie, jest przejrzysta. Autorka wyraźnie sformułowała problemy oraz hipotezy badawcze, opisała zmienne, dokonała opisu przebiegu eksperymentu pedagogicznego oraz narzędzi badawczych. Należy zauważyć, że badana grupa osób jest zbyt mała, aby można było dokonać analiz statystycznych umożliwiających wnioskowanie o różnicach w wynikach przed i po przeprowadzonym treningu, dlatego też autorka takich analiz nie dokonuje. Wnioski dotyczące zaobserwowanych zmian nie wydają się w pełni uprawnione, bowiem

zostały postawione jedynie na podstawie porównania wyników surowych obu grup.

Zawarte w ostatnim rozdziale refleksje dotyczą dalszych badań nad deficytem teorii umysłu u osób z autyzmem. Autorka stwierdza, że warto prowadzić treningi o charakterze społeczno-poznawczym oraz podkreśla konieczność ich realizowania w warunkach jak najbardziej zbliżonych do naturalnych.

Niewątpliwą wartością pracy jest zwrócenie uwagi na rozwojowy aspekt deficytu teorii umysłu w autyzmie. Tradycja badań nad dziecięcymi teoriami umysłu jest bardzo bogata. Podobnie istnieje ogromna liczba badań nad deficytem teorii umysłu w autyzmie. Umieszczenie rozważań we właściwym kontekście, co autorka czyni, umożliwia czytelnikowi pełne zrozumienie postawionego przez nią problemu. Wartością pracy jest również podjęcie próby adaptacji skali do mierzenia teorii umysłu oraz przedstawienie programu Steernemana.

Podsumowując, należy stwierdzić, że recenzowana książka mimo wspomnianych braków może być cenną pozycją w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych oraz psychologii, przede wszystkim z uwagi na fakt, iż zwraca uwagę na rozwojowy kontekst badań nad deficytem teorii umysłu w autyzmie oraz przedstawia szczegółowy opis zaburzeń w tym zakresie. Wartością pracy jest również podjęcie ważnego problemu badawczego, jakim jest ocena możliwości trenowania umiejętności związanych z teorią umysłu u dzieci z autyzmem. Jest to jednocześnie zagadnienie istotne dla praktyki. Należy podkreślić, że są to jedne z pierwszych w Polsce badań w tym obszarze.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Cohen S. (1989), The Autistic Child's Theory of Mind: A Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285–297.
- Baron-Cohen S. (2001), Theory of Mind in Normal Development and Autism. *Prisme*, 34, 174–183.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Lawson J. (2005), Empathizing and Systemizing in Autism Spectrum Conditions [w:] F. Volkmar, A. Klin, R. Paul (reds), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 628–640, 3rd edition. John Wiley and Sons: New Jersey.

- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Lawson J., Griffin Hill J. (2002), The Exact Mind: Empathising and Systemizing in Autism Spectrum Conditions [w:] U. Goswami (red.). *Handbook of Cognitive Development*, 491–509. Blackwell: Oxford University Press.
- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Holroyd S., Baron-Cohen S. (1993), Brief Report: How Far Can People with Autism Go in Developing a Theory of Mind? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 2, 379–385.
- Kanner L. (1943), Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kossewska J. (2009), *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*. Kraków: Impuls.
- Steele S., Joseph J., Tager-Flusberg H. (2003), Brief Report: Developmental Change in Theory of Mind Abilities in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 4, 461–467.

