

Dr hab. Adam Putko, prof. UAM
Instytut Psychologii UAM

**Recenzja rozprawy doktorskiej p. Arkadiusza Guta,
pt. *Children's development of the ability to understand opacity of mental states
(Experimental studies with the use of false belief tests and intentionality tests)*,
przygotowanej pod kierunkiem dr. hab. Macieja Hamana, prof. UW**

Recenzowana rozprawa podejmuje jedno z ważnych zagadnień we współczesnych badaniach nad dziecięcą teorią umysłu, mianowicie: czy wraz z osiągnięciem przez dzieci zdolności do udzielania poprawnej odpowiedzi w teście fałszywego przekonania, zadaniu uznawanym przez wielu za „papierek lakmusowy” teorii umysłu, można mówić o dojrzałym rozumieniu przez nie umysłu, wyrażającym się m.in. w rozumieniu nieprzezroczystości referencjalnej (*referential opacity*) stanów umysłowych. Jeszcze do niedawna zagadnienie nieprzezroczystości referencjalnej było przedmiotem głównie filozoficznych analiz (np. Quine, 1953; Searle, 1986), jednak od pewnego czasu obserwuje się wzrost zainteresowania tą problematyką również w psychologicznych pracach z zakresu rozwoju poznawczego (np. Apperly i in., 2001; Hulme i in., 2003; Kamawar i in., 1999; Rakoczy i in., 2015), w których poszukuje się odpowiedzi m.in. na pytanie, w jakim wieku dzieci osiągają rozumienie tej cechy reprezentacji umysłowych. Autor recenzowanej rozprawy włącza się w dyskusję nad tym problemem, poddając wnikliwej analizie istniejące koncepcje i dostarczając nie tylko silnych empirycznych argumentów za tezą, iż rozumienie nieprzezroczystości referencjalnej stanów umysłowych rozwija się później niż rozumienie ich fałszywości, ale proponując również własne oryginalne wyjaśnienie, na czym rozwój tego rozumienia polega.

Rozprawa (179 stron) przygotowana została w języku angielskim i składa się ze wstępu, 8 rozdziałów oraz spisu literatury. Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczny i służą ukazaniu kontekstu teoretycznego badań własnych. Rozdziały od 4 do 7 zawierają opis badań własnych, przeprowadzonych łącznie na 195 dzieciach w wieku od 3 do 6 lat. Rozdział ostatni przedstawia podsumowanie i końcową dyskusję wyników.

Rozdział I ma charakter wprowadzający do tytułowej problematyki pracy. Po początkowych rozważaniach na temat m.in. sposobów definiowania terminu „teoria umysłu” oraz różnych podejść wyjaśniających rozwój teorii umysłu, Autor przechodzi do kluczowych dla jego pracy rozważań na temat tego, na czym polega dojrzała atrybucja przekonań. Jego zdaniem polega ona na tworzeniu jawnej reprezentacji postaw propozycjonalnych (*propositional attitudes*) oraz rozumieniu, że ich treść jest powiązana ze stanem wiedzy podmiotu, któremu te przekonania przypisujemy. Z kolei tym, co wyróżnia postawy propozycjonalne, jest ich nieprzezroczystość referencjalna, polegająca na tym, że w zdaniach opisujących te postawy (np. X myśli, że p) podstawienie w miejsce terminu *p* innego o tym samym odniesieniu (*reference*) może zmienić wartość logiczną całego zdania.

Rozważania przedstawione w **rozdziale II** skupiają się wokół problemu, czy udzielenie przez dziecko prawidłowej odpowiedzi w teście fałszywego przekonania można traktować jako dowód rozumienia przez nie nieprzezroczystości referencjalnej stanów umysłowych. Poszukując odpowiedzi na to pytanie, Autor dokonał przeglądu 13 poznawczych warunków, jakie według różnych koncepcji spełnić musi dziecko, aby przejść test fałszywych przekonań. Są to takie warunki, jak np.: rozumienie, że przekonanie jest reprezentacją, która nie przylega do rzeczywistości, lecz pośredniczy między umysłem a rzeczywistością; odróżnianie pragnień od przekonań, odniesienia od sensu; rozumienie perspektywy itp. Na podstawie tego przeglądu Autor przekonująco pokazuje, że wielu badaczy przyjęło, iż rozumienie przez dzieci tego, że reprezentacje poznawcze mogą być fałszywe rozwija się razem z rozumieniem referencjalnej nieprzezroczystości tych reprezentacji. Tymczasem szereg badań wskazuje, że rozumienie nieprzezroczystości (intensjonalności) stanów umysłowych sprawia dzieciom trudność jeszcze długo potem, jak zaczynają udzielać poprawnych odpowiedzi w testach fałszywych przekonań.

W **rozdziale III**, o podstawowym znaczeniu dla całej pracy, Autor zauważa m.in., że przedstawiona diagnoza uznawania nieprzezroczystości referencjalnej jako kluczowej cechy umysłu nie jest przez badaczy kwestionowana. Problemem jest za to co innego. Po pierwsze, samo rozumienie nieprzezroczystości referencjalnej. Po drugie, wiek, w jakim dziecko osiąga to rozumienie. I po trzecie, rodzaj testu, który byłby odpowiedni, aby sprawdzić, czy dziecko potrafi już zrozumieć tę cechę reprezentacji umysłowych. Przywoływane jest stanowisko m.in. Perner (2000), że rozumienie fałszywości przekonań implikuje rozumienie ich nieprzezroczystości i że w takim razie poprawne odpowiedzi w teście fałszywego przekonania można interpretować jako świadczące o tym, iż dziecko z teoretyka sytuacyjnego przerodziło

się w teoretyka reprezentacyjnego. Przytaczane są argumenty, wskazujące, że sugestie te nie są słuszne, ponieważ test fałszywych przekonań nie mierzy rozumienia różnicy między intensją i eskensją, będącego istotą rozumienia nieprzezroczyistości referencjalnej, a zatem nie jest testem, który pozwala sprawdzić rozumienie intensjonalności. Testy tego rodzaju (np. Apperly i Robinson, 2001) mają inną budowę niż testy fałszywych przekonań; różnią się też np. od zadań stosowanych przez de Villiersów (2000) w badaniach nad pamięcią zdań dopełnieniowych. Rozdział trzeci kończy przedstawienie istniejących poglądów na temat tego, dlaczego dzieci przechodzą testy intensjonalności później niż testy fałszywych przekonań.

Podsumowując część teoretyczną rozprawy, należy stwierdzić, że zawiera ona przegląd głównych psychologicznych koncepcji i poglądów dotyczących istoty reprezentacyjnej teorii umysłu (Perner, Wellman, Gopnik, Leslie, Apperly). Autor z dużym znawstwem problematyki wydobywa z tych koncepcji kluczowe tezy związane z problemem nieprzezroczyistości referencjalnej i poddaje je krytycznej ocenie, odwołując się w swojej argumentacji również do literatury filozoficznej (Davidson, Frege, Fodor, Searle, Woleński). Świadczy to o ogromnej erudycji Autora oraz umiejętności integrowania wiedzy wypracowanej zarówno w psychologicznej, jak i filozoficznej tradycji badań nad umysłem. Pewnym efektem ubocznym, można by rzec, naświetlania zagadnień z dwóch różnych perspektyw - psychologicznej i filozoficznej, jest to, że w każdym z trzech rozdziałów części teoretycznej pracy Autor przywołuje podobne lub wręcz te same tezy, koncepcje lub stanowiska¹. Należy jednak oddać, że pasja, z jaką Autor pokazuje różne aspekty problemu intensjonalności stanów umysłowych, nawet jeżeli jest to okupione pewną nadmiarowością treści, może udzielić się także czytelnikowi, który z tym większą ciekawością przechodzi do zapoznania się z częścią empiryczną pracy.

Rozważania zawarte w części teoretycznej pracy dobrze uzasadniają postawione pytania badawcze i hipotezy, przedstawione w **rozdziale IV**. Celem badań własnych było zweryfikowanie czterech głównych hipotez: (1) Zdolność rozumienia nieprzezroczyistości referencjalnej stanów umysłowych rozwija się wraz z wiekiem. (2) Rozumienie, że przekonania mogą być fałszywe, nie obejmuje rozumienia, że przekonania są nieprzezroczyście referencjalnie, tj. że mają profil aspektualny. (3) Trudność w rozumieniu intensjonalności (nieprzezroczyistości) reprezentacji umysłowych (przekonań) nie jest

¹ Kulminację tego widać w rozdziale III, w którym w odstępnie kilku zaledwie stron (s. 56 i 62) został zamieszczony ten sam cytat z pracy Davidsona (1982, s. 320).

związana wyłącznie z użyciem dwóch etykiet dla tego samego obiektu, lecz z rozumieniem, że reprezentacje umysłowe są nieprzezroczyście. (4) Zdolności rozumienia nieprzezroczyście referencjalnej stanów umysłowych własnych i stanów umysłowych innych ludzi są ze sobą ściśle powiązane i rozwijają się razem.

Podstawowe znaczenie dla rozważań prowadzonych w pracy mają tutaj pierwsze trzy hipotezy, natomiast hipoteza czwarta, jak sam Autor wskazuje, ma charakter dodatkowy. W mojej ocenie, najbardziej interesującym elementem badań przeprowadzonych przez Autora są te związane z hipotezą nr 3. Hipoteza ta nawiązuje do problemu czynników wykonawczych (*performance*), odpowiedzialnych według niektórych badaczy (Rakoczy, Kamawar i Olson) za trudności dzieci w testach intensjonalności. Autor stoi jednak na stanowisku, że potencjalnie niższy poziom wykonania testów intensjonalności w porównaniu z testami fałszywych przekonań nie jest związany z obciążonymi funkcjami wykonawczymi (*executive functions*) lub funkcjami zależnymi od języka, lecz z brakiem odpowiednich zdolności konceptualnych. W swoich badaniach Autor przyjął, iż testy intensjonalności powinny być pod względem swojej struktury jak najbardziej podobne do testów fałszywych przekonań w wersji *explicite* i nie powinny wymagać koordynowania informacji z różnych modalności sensorycznych, jak to było np. w badaniach Apperly'ego i Robinson (2001). W mojej ocenie jest to bardzo dobre rozwiązanie, pozwalające przyjąć, że te dwa rodzaje testów nie różnią się istotnie dodatkowymi wymaganiami i pozwalające dzięki temu bezpośrednio porównać poziom ich wykonania.

Rozdział V prezentuje serię pięciu badań przeprowadzonych na dwóch próbach dzieci w wieku przedszkolnym ($N = 120$, wiek 3-6 lat i $N = 75$, wiek 4-6 lat). Celem badania 1 i 2 była weryfikacja hipotezy 1, a badania różniły się rodzajem zastosowanego testu intensjonalności. Celem badania 3 i 4 było powtórzenie badania 1 i 2 w wersji z pytaniami mierzącymi rozumienie intensjonalności własnych stanów umysłowych, dzięki czemu możliwe było zweryfikowanie hipotezy 4. Z kolei w badaniu 5, przeprowadzonym na drugiej próbie dzieci ($N = 75$), w celu zmniejszenia wpływu czynników językowych na poziom odpowiedzi dzieci, wprowadzono do testu intensjonalności istotną modyfikację. Polegała ona na udzielaniu przez dzieci odpowiedzi nie w postaci werbalnej, lecz poprzez wybór jednej z dwóch etykiet/nalepek z rysunkiem zawartości pudełka. Dzięki temu możliwe było zweryfikowanie części hipotezy 3, dotyczącej potencjalnego wpływu wymagań językowych na poziom odpowiedzi w testach intensjonalności.

Podsumowując wyniki wszystkich pięciu badań przedstawionych w rozdziale V: pokazały one, że rozumienie nieprzezroczyści referencjalnej reprezentacji umysłowych koreluje z wiekiem dzieci. Niezależnie od rodzaju testu intensjonalności (wersja z przedmiotem o podwójnej funkcji vs wersja z osobą o podwójnej roli społecznej), rodzaju reprezentacji umysłowej (przekonanie innej osoby vs własne), a także niezależnie od sposobu udzielania odpowiedzi (werbalna vs za pomocą etykiet) zdecydowana większość dzieci w wieku 6 lat odpowiada poprawnie, powyżej poziomu losowego, natomiast młodszym dzieciom test intensjonalności sprawia ciągle mniejsze lub większe trudności. Co więcej, zachodzi duża zbieżność pomiędzy odpowiedziami dzieci w różnych wersjach testów intensjonalności; większość dzieci odpowiada albo poprawnie, albo błędnie w każdym z testów, nieliczne dzieci udzielają poprawnej odpowiedzi w jednym teście, a błędnej w drugim.

Rozdział VI prezentuje wyniki badań przeprowadzonych z wykorzystaniem testów fałszywych przekonań. Dzięki temu, że w badaniach tych wzięły udział te same dzieci, które uczestniczyły w opisanych wcześniej badaniach 1-4 oraz badaniu 5, możliwe było zweryfikowanie hipotezy 2. Zastosowano test fałszywych przekonań w wersji niespodziewana zawartość z dwoma pytaniami testowymi, z których jedno sprawdzało atrybucję przekonań w odniesieniu do innych osób, a drugie w odniesieniu do „ja”, tj. osoby badanej.

Badanie wykazało, że istotny wzrost poprawności odpowiedzi w teście fałszywego przekonania zachodzi między 3 a 4 r.ż., podczas gdy w teście intensjonalności analogiczny wzrost przypada na okres między 4 a 6 r.ż. Podobny obraz wyników wyłania się w przypadku odpowiedzi na pytanie typu „ja” w obu rodzajach testów. Ciekawy jest również wynik ostatniego badania opisanego w tym rozdziale, w którym zastosowano test fałszywego przekonania w wersji z dwiema etykietami do wyboru. Okazało się, że już w grupie 4-latków poziom odpowiedzi jest wysoki (72%) i nie różni się istotnie od poziomu odpowiedzi 5- i 6-latków. Porównanie wyników testów fałszywych przekonań i testów intensjonalności w wersji z etykietami dało zasadniczo taki sam obraz wyników, jak w wersji tych zadań bez etykiet. Ogólnie biorąc, badania przedstawione w rozdziale VI pokazały, że testy intensjonalności sprawiają dzieciom istotnie większą trudność niż testy fałszywych przekonań, niezależnie od tego, czy pytania dotyczą stanów umysłowych innych ludzi, czy własnych, i niezależnie od tego, w jaki sposób udzielana jest odpowiedź, co prowadzi

generalnie do wniosku, że oba rodzaje testów mierzą jednak różne aspekty tej samej zdolności.

Rozdział VII przedstawia wyniki badań sprawdzających, czy liczba etykiet tego samego obiektu, spośród których dziecko wybiera odpowiedź w teście intensjonalności, ma wpływ na poprawność odpowiedzi, zgodnie z sugestiami niektórych autorów (Kamawar i Olson, 2009; Perner i in., 2011; Rakoczy i in., 2015), że trudności dzieci w rozumieniu nieprzezroczystości referencjalnej reprezentacji umysłowych wynikają z obecności w testach intensjonalności dwóch etykiet/nazw dla tego samego obiektu. Autor przeprowadził tutaj wielostronne analizy, które można traktować jako odpowiednik nieparametrycznej analizy wariancji w schemacie mieszanym (między- i wewnątrzgrupowym), w których porównał wpływ czynnika liczba etykiet (2 vs 4) na poprawność odpowiedzi dzieci z różnych grup wiekowych zarówno w teście intensjonalności (IT), jak i teście fałszywego przekonania (FBT), a także porównał wpływ rodzaju testu (IT vs FBT) na poprawność odpowiedzi, przy tym samym poziomie czynnika liczba etykiet. Liczba etykiet została zwiększona do czterech poprzez zastosowanie dwóch wersji każdej etykiety: czarno-białej i kolorowej. Analizy te wykazały, ogólnie biorąc, że poprawność odpowiedzi w teście intensjonalności nie zależy od liczby etykiet i zachodzi istotna korelacja między odpowiedziami w obu wersjach tego testu różniących się liczbą etykiet. Co więcej, okazało się, że test intensjonalności jest trudniejszy niż test fałszywych przekonań niezależnie od liczby etykiet do wyboru.

Podsumowując zawartość części empirycznej pracy, należy stwierdzić, że dostarcza ona niezwykle bogatego zestawu danych pozwalających zweryfikować zarysowany przez Autora wstępny model wyjaśniający. Walorem analizy jest niewątpliwie liczba przeprowadzonych porównań. Autor kompetentnie wykorzystuje nieparametryczne techniki wnioskowania statystycznego (testy chi-kwadrat, Q Cochrana, Fishera, McNemara, z poprawkami Bonferronia dla porównań wielokrotnych) i w sposób bardzo klarowny prezentuje wyniki analiz, co świadczy o bardzo dobrym opanowaniu warsztatu badacza empirycznego. Doceniając szczegółowość statystycznej analizy wyników i sposób ich opracowania, obowiązkiem recenzenta jest jednakże zwrócenie również uwagi na pewne niedociągnięcia części empirycznej pracy:

- 1) Opis uczestników badań własnych nie zawiera wszystkich informacji właściwych dla raportów dotyczących badań z udziałem dzieci: (a) wyrażonego w latach i miesiącach (a nie

tylko latach) zakresu wieku uczestników badania; (b) liczby dziewcząt i chłopców w każdej grupie wiekowej; (c) miejsca prowadzenia badań.

2) Kolejność zadawania dwóch pytań testowych w testach intensjonalności (Czy X wie, że p? Czy X wie, że q?), jak wynika z opisu, była zrównoważona, jednak nie znalazłem informacji, czy sprawdzono, czy poziom odpowiedzi na te pytania zależał od kolejności ich zadawania.

3) Opis procedury badania za pomocą testów fałszywych przekonań nie zawiera informacji, czy kolejność zadawania pytań testowych (inny vs ja) była stała dla wszystkich badanych (jak sugeruje opis), czy nie.

4) W badaniach testami intensjonalności i fałszywych przekonań w wersji bez etykiet wzięła udział ta sama próba dzieci (podobnie w testach w wersji z etykietami, w których wzięła udział inna próba dzieci). Badanie każdym rodzajem testu przedstawiane jest w pracy jako osobne (np. seria badań 1-4 opisana w rozdziale V). Tymczasem każde kolejne badanie nie miało raczej charakteru uzupełniającego (*follow-up*) w stosunku do poprzednich (taki charakter mogło mieć, jak można przypuszczać, tylko badanie z czterema etykietami). Badania te układają się w pewien większy plan, zakładający zastosowanie różnych testów na tej samej próbie dzieci. Powstaje pytanie, na które nie ma bezpośredniej odpowiedzi w pracy, czy kolejność zastosowanych testów była stała dla wszystkich dzieci (jak sugeruje opis tych badań w pracy), czy też nie. Jeżeli tak, to oczekiwałbym podania uzasadnienia dla takiego rozwiązania, takiej kolejności, jaka została zastosowana, i zwrócenia uwagi na potencjalne „za” i „przeciw”, a także uzupełnienia informacji, w jakim odstępie czasowym przeprowadzane były poszczególne testy.

5) W badaniu 1 (rozdział V, s. 94) w dwóch grupach wiekowych (5- i 6-latków) odnotowane zostały istotne korelacje między odpowiedziami na pytania zadawane w teście intensjonalności. Chodzi o pytanie intensjonalne Q1 (o ogólnej postaci: Czy X wie, że p?) i kontrolne pytanie ekstensjonalne Q3 (Czy p?). W pierwszej z wymienionych wyżej grup wiekowych odnotowano ujemną korelację między odpowiedziami na te pytania, a w drugiej dodatnią. Choć korelacje te nie mają pierwszorzędno znaczenia z punktu widzenia celów badań, to jednak nie znalazłem w pracy, aby Autor odniósł się do tego wyniku.

6) W badaniu testami intensjonalności i testami fałszywych przekonań w wersji z etykietami dzieci wcześniej przechodziły trening, w którym pokazywano im, że posługiwanie się etykietami jest związane z posiadaną przez kogoś wiedzą na temat zawartości pudełka (s. 109). Brak bliższych szczegółów na temat tego treningu.

7) Praca nie jest pozbawiona drobnych błędów edycyjnych, np.: błędne oznaczenia pytania Q12 jako Q11 na wykresie 12 i w tekście pod nim (s. 115); powtarzające się fragmenty tekstu (s. 98 i 110); pisownia wyrazu „predictor” jako „predicator” (s. 83 i 111); niedokończone zdanie (s. 124).

Powyższe uwagi mają charakter drugorzędny i nie rzutują na moją wysoką ocenę merytorycznej zawartości pracy. Pozostałe pytania, które nasuwa lektura pracy, mające charakter bardziej konceptualny i polemiczny, przedstawiam w końcowej części recenzji.

W **rozdziale VIII** Autor podsumowuje uzyskane wyniki i przeprowadza wnikliwą ich dyskusję. Ogólnie biorąc, wyniki badań własnych pokazują, że między 4 a 6 r.ż. zachodzi wzrost rozumienia nieprzezroczystości referencjalnej przekonań i że dopiero większość 6-latków radzi sobie z testem intensjonalności. To znaczy, że rozumieją one, że w intensjonalnych kontekstach nie można zastępować wyrażen (etykiet, nazw) o tej samej ekstensji. To wymaga rozumienia, że podzielenie tego samego odniesienia przez dwie reprezentacje nie uzasadnia zastępowania jednej przez drugą (s. 148).

Badania własne Autora pokazują również, że zachodzi rozwojowa luka między rozumieniem nieprzezroczystości referencjalnej a rozumieniem fałszywych przekonań, co jest zgodne z niektórymi wcześniejszymi badaniami, np. Apperly'ego i Robinson (1998; 2001; 2003). Jednak tym, co jest istotne i nowe w badaniach Autora, jest to, że pokazują one, iż owa rozwojowa luka utrzymuje się niezależnie od typu pytania testowego (ja vs inny) oraz sposobu udzielania odpowiedzi (werbalna vs za pomocą etykietek).

Autor krytycznie odnosi się do propozycji wyjaśniania większej trudności testów intensjonalności jako spowodowanej działaniem dodatkowych czynników wykonawczych lub wyższych niż w testach fałszywych przekonań wymagań językowych (np. Rakoczy i in., 2015). Przeciwno takim wyjaśnieniom przemawia brak istotnych różnic w poziomie wykonania testów intensjonalności w wersji werbalnej i z etykietami oraz brak istotnego wpływu liczby etykiet na poziom odpowiedzi. Do tego ostatniego wyniku powrócę w końcowych uwagach recenzji.

Autor przedstawia własny model wyjaśniający, zakładający, że przejście zarówno testu fałszywego przekonania, jak i testu intensjonalności jest oparte na kompetencji, która ma formę jawnej propozycjonalnej wiedzy, do której dziecko ma świadomy dostęp, formułując sądy na temat stanu czyjejś wiedzy (s. 162). Według proponowanego modelu, rozwojowa luka między wiekiem, w jakim dzieci przechodzą testy fałszywych przekonań i

intensjonalności, powinna być interpretowana jako dowód jakościowych zmian w obrębie teorii umysłu, które zachodzą w sposób stopniowy (*piecemeal*) i które można opisać jako przechodzenie od pojęć gruboziarnistych do drobnoziarnistych. To otwiera drogę do rozwoju nowych zdolności – uświadomienia sobie przez dziecko, że reprezentacje pojęciowe obejmują aspektualność, co pozwala dziecku odróżniać różne sposoby reprezentowania tego samego obiektu.

Akceptując ogólną linię rozumowania Autora, mam następujące **uwagi końcowe**:

1) Wykorzystanie etykiet (zamiast werbalnych odpowiedzi) miało obniżyć wymagania językowe. Badanie pokazało, że poziom odpowiedzi w testach intensjonalności nie zależy od formy odpowiedzi, co prowadzi do wniosku, że wymagania językowe nie są prawdopodobnie głównym czynnikiem odpowiedzialnym za trudności dzieci w tych zadaniach. Z tym należy się zgodzić. Nie jest jednak jasne, co Autor ma na myśli pod terminem „funkcje wykonawcze”, od których miałyby zależeć radzenie sobie przez dzieci z wyborem odpowiedzi w teście intensjonalności i jaki rodzaj tych funkcji sprawdzała wersja tego zadania z czterema etykietami do wyboru. Na s. 154 Autor wyraźnie stwierdza, że traktuje manipulację liczbą etykiet jako odpowiednik manipulacji liczbą nazw odnoszących się do tego samego obiektu². Tymczasem dwie etykiety, które dziecko miało wybrać jako poprawne odpowiedzi, zawierały tę samą treść (rysunek), a różniły się tylko kolorem (wersja rysunku czarno-biała vs kolorowa). Czy można zatem mówić, że te różniące się kolorem, identyczne pod względem treści rysunki stanowiły różne reprezentacje tego samego obiektu, podobnie jak np. „Gwiazda Poranna” i „Gwiazda Wieczorna” są różnymi nazwami tego samego obiektu?

2) Na s. np. 149 można znaleźć tezę (przewijającą się w całej pracy), że dopiero wtedy, kiedy dziecko potrafi zrozumieć, że przekonania są nieprzezroczyście referencjalnie, można powiedzieć, że posiada ono wysoce rozwiniętą, bardzo elastyczną i w pełni dojrzałą (*fully-fledged*) zdolność do „czytania umysłu”. Moje pytanie: czy nie jest to zbyt daleko posunięte twierdzenie? Czy na pewno można mówić już w tym momencie o w pełni dojrzałej teorii umysłu?

² “The assumption was made that the change is a classic example of multiplying names referring to the same object which is a feature distinguishing the intensionality test from the false belief test (...)” (s. 154).

Konkluzja recenzji

Biorąc pod uwagę:

- a. dużą wiedzę z zakresu problematyki dziecięcej teorii umysłu oraz filozofii umysłu;
- b. umiejętne wykorzystanie tej wiedzy w konstruowaniu psychologicznego modelu rozwoju rozumienia nieprzezroczyści referencjalnej reprezentacji umysłowych;
- c. oryginalność projektu badawczego, w którym po raz pierwszy systematycznie zestawiono tak dużą liczbę czynników mających potencjalny wpływ na badane przez Autora zjawisko;
- d. umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej, w tym staranność metodyczną i bardzo wnikliwą, wielostronną analizę wyników;
- e. wysoką wartość poznawczą uzyskanych wyników dla teorii rozwoju poznawczego

uważam, że przedłożona do recenzji rozprawa doktorska p. Arkadiusza Guta spełnia podstawowe wymogi określone w ustawie z dnia z dnia 18 marca 2011 – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, stawiane doktoratom w dyscyplinie psychologii i upoważnia dopuszczenie go do dalszych etapów przewodu doktorskiego. Ze względu na wysoką jakość opiniowanej rozprawy zwracam się też do Wysokiej Rady Wydziału Psychologii UW z wnioskiem o jej wyróżnienie.



Poznań, 31 stycznia 2016 r.

dr hab. prof. UAM Adam Putko