



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

“Συμβουλευτική εφαρμοσμένη σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια”

Διπλωματική Εργασία:

«ΜΕΤΑΝΟΙΑ, ΑΝΤΙΘΕΤΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ
ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τριπαγώνα Μαρία-Δήμητρα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μισαηλίδη Πλουσία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν σε αυτή τη προσπάθεια.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κυρία Πλουσία Μισαηλίδη για τη καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Οι συμβουλές της και οι εύστοχες παρατηρήσεις της υπήρξαν πολύτιμες. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ανδρέα Μπρούζο, υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη στήριξη και την υπομονή που έδειξε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους υπεύθυνους των ΚΔΑΠ των Ιωαννίνων που δέχτηκαν με χαρά τη διεξαγωγή της έρευνας, τους γονείς που μου επέτρεψαν να συνεργαστώ με τα παιδιά τους, καθώς και τα ίδια τα παιδιά για τη συμμετοχή τους.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα τεράστιο “ευχαριστώ” στην οικογένειά μου και στους δικούς μου ανθρώπους που με στήριξαν και σε οποιαδήποτε δυσκολία ή απογοήτευση συνάντησα με ενθάρρυναν να συνεχίσω.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε τρεις βασικούς στόχους: (1) να εξετάσει την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της μετάνοιας που προκύπτει από την αντίθετη προς την πραγματικότητα σκέψη (ΜΑΠΣ) σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (2) να διερευνήσει εάν η κατανόηση της ΜΑΠΣ συσχετίζεται με μια άλλη κοινωνικο-γνωστική ικανότητα των παιδιών, τη θεωρία του νου (ΘτΝ) και (3) να εξετάσει τη σχέση της ΜΑΠΣ και της ΘτΝ μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 88 παιδιά ηλικίας 5 έως 11 ετών. Για την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης της ΜΑΠΣ κατασκευάστηκε ένα πειραματικό έργο με τέσσερις ιστορίες, βασισμένες στις ιστορίες των Guttentag και Ferrell (2004). Για την αξιολόγηση της ΘτΝ, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα πειραματικά έργα, δύο αξιολογούσαν τη κατανόηση πεποιθήσεων α' τάξης και δύο αξιολογούσαν τη κατανόηση πεποιθήσεων β' τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι με την αύξηση της ηλικίας τα παιδιά κατανοούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ΜΑΠΣ και είχαν καλύτερη επίδοση στα έργα της ΘτΝ. Επιπλέον, η ΜΑΠΣ και η ΘτΝ, συσχετίζονταν θετικά. Στη συζήτηση σχολιάζονται τα ευρήματα σε σχέση με προηγούμενες έρευνες στην περιοχή, συζητούνται η συμβολή και οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: Αντίθετη προς την πραγματικότητα σκέψη, θεωρία του νου, μετάνοια, παιδική ηλικία

ABSTRACT

The present study had three main aims: (1) to examine the development of the ability to understand the regret that comes from counterfactual thinking (RCT) in preschool and school age children. (2) to investigate whether the understanding of RCT is related to another children's socio-cognitive ability, the theory of mind (ToM) and (3) to examine the relationship between RCT and ToM after age and language performance testing. In the study participated 88 children aged 5 to 11 years. An experimental work was made with four stories, based on the stories of Guttentag and Ferrell (2004). For the evaluation of ToM, four experimental projects were used, two of them evaluated the understanding of first-order beliefs and the other two evaluated the understanding of second-order beliefs. The results showed that with increasing age, the children understood RCT to a greater extent and had a better performance in the tasks of ToM. In addition, RCT and ToM were positively correlated. The discussion includes the findings in relation to previous research in the area, discusses the contribution and limitations of the research and makes some suggestions for future research.

Keywords: Childhood, counterfactual thinking, regret, theory of mind

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΑΠΣ ΚΑΙ Η ΘΤΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	9
1.1. Η ΑΠΣ	10
1.1.1.Ορισμός και σημασία της ΑΠΣ.....	10
1.1.2. Ανάπτυξη της ΑΠΣ.....	12
1.1.3. Μέθοδοι αξιολόγησης της ΑΠΣ	14
1.1.4. Μετάνοια ως αποτέλεσμα της ΑΠΣ	16
1.2. Η ΘΤΝ	18
1.2.1. Ορισμός της ΘτΝ.....	18
1.2.2. Ανάπτυξη της ΘτΝ	19
1.2.3. Μέθοδοι αξιολόγησης της ΘτΝ σε παιδιά	22
1.3. ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΠΣ ΜΕ ΤΗ ΘΤΝ.....	24
1.4. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	31
2.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	32
2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	33
2.2.1. Έργα για την αξιολόγηση της ΜΑΠΣ	33
2.2.2. Έργα για την αξιολόγηση της ΘτΝ.....	34
2.2.3. Έργο γλωσσικής ικανότητας	37
2.2.4. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων	38
2.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	40
3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	41

3.1. ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	42
3.1.1. Περιγραφική στατιστική	42
3.1.2. Επιδόσεις των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ.....	44
3.1.3. Επιδόσεις των παιδιών στα έργα της ΘτΝ.....	47
3.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	51
3.3. Αναλύσεις παλινδρόμησης	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	55
4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ	56
4.1. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΜΑΠΣ.....	56
4.2. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΕΡΓΑ ΘΤΝ	57
4.3. ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΑΠΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΡΓΑ ΤΗΣ ΘΤΝ.....	58
4.4. ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	59
4.5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	62

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αντίθετη προς τη πραγματικότητα σκέψη (ΑΠΣ) σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόμου να κάνει εναλλακτικές σκέψεις για ένα ή περισσότερα στοιχεία μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Epstude & Roese, 2008). Δηλαδή το άτομο κάνει διάκριση μεταξύ μιας πραγματικής κατάστασης και μιας νοητής, αντίθετης προς τη πραγματικότητα κατάστασης. Επομένως, πρόκειται για μια ευρεία ψυχολογική ικανότητα, η οποία επηρεάζει πολλούς και διαφορετικούς τομείς σκέψης και λειτουργίας του ατόμου (Roese, 1997). Πολλά συναισθήματα, θετικά και κυρίως αρνητικά έχουν συνδεθεί με αυτό το είδος σκέψης. Συναισθήματα όπως η μετάνοια υποκινούνται από την ΑΠΣ, εάν δηλαδή νιώσουμε μετανιωμένοι στην περίπτωση που κάνουμε μια διαφορετική επιλογή (Coricelli & Rustichini, 2015). Παρόμοια, με την ΑΠΣ, η ΘτΝ βασίζεται στις πεποιθήσεις των άλλων ανθρώπων, οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν λανθασμένες σύμφωνα με τη δική μας πεποίθηση πραγματικότητας (Ferguson, Scheepers, & Sanford, 2010).

Η ΘτΝ περιγράφει την ικανότητα να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις στον εαυτό μας και στους άλλους (Goldman, 2012). Οι νοητικές αυτές καταστάσεις είναι πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις, φαντασία, συναισθήματα κ.ά (Baron-Cohen, 2001). Ήδη από τη βρεφική ηλικία, των 15 μηνών μπορεί να αναγνωριστεί η ικανότητα χρήσης της ΘτΝ (Onishi & Baillargeon, 2005), η οποία ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 5 ετών (de Villiers, 2002).

Η παρούσα έρευνα μελετά την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της ΜΑΠΣ των παιδιών ηλικίας 5 έως 11 ετών, τη σχέση της κατανόησης αυτής με την επίδοση των παιδιών σε έργα ΘτΝ, καθώς και τη σχέση της ΜΑΠΣ και της ΘτΝ μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας. Η εργασία αποτελείται από τέσσερα ξεχωριστά κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται η θεωρητική ανασκόπηση των δύο βασικών εννοιών της εργασίας, της ΑΠΣ και της ΘτΝ. Συγκεκριμένα αναλύονται οι ορισμοί και η σημασία τους, η ΜΑΠΣ που πρόκειται να μελετηθεί, η αναπτυξιακή τους πορεία, καθώς και οι πιο αξιοσημείωτοι μέθοδοι αξιολόγησής τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφονται ο αριθμός και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και η διαδικασία που εκτυλίχθηκε, προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα.

Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με σκοπό τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ορισμένοι περιορισμοί που συλλέχθηκαν και κάποιες προτάσεις προς μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΑΠΣ ΚΑΙ Η ΘΤΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1. Η ΑΠΣ ΚΑΙ Η ΘΤΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αναλύονται οι δύο βασικές έννοιες της παρούσας μελέτης, η ΑΠΣ και η ΘτΝ. Αναλυτικά, η πρώτη ενότητα αφορά την ΑΠΣ και παρουσιάζονται: (α) ο ορισμός και η σημασία της, (β) η ανάπτυξη της (γ) οι μέθοδοι αξιολόγησής της, (δ) η μετάνοια ως αποτέλεσμα της. Η δεύτερη ενότητα σχετίζεται με την ανάλυση της ΘτΝ. Συγκεκριμένα αναλύονται: (α) ο ορισμός της, (β) η πορεία ανάπτυξής της, (γ) οι μέθοδοι αξιολόγησής της. Σε επόμενη ενότητα, ακολουθεί η ανάλυση της σχέσης της ΑΠΣ και της ΘτΝ, μέσα από μελέτες που έχουν γίνει στο πέρασμα του χρόνου. Τέλος, η τελευταία ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιλαμβάνει, τους στόχους και τις υποθέσεις που προέκυψαν από τη παρούσα έρευνα.

1.1. Η ΑΠΣ

1.1.1. Ορισμός και σημασία της ΑΠΣ

Η ΑΠΣ αποτελεί μια διαδικασία της ψυχολογίας, όπου το άτομο έχει την τάση να κάνει σκέψεις για πιθανές εκβάσεις σε διάφορα γεγονότα της ζωής, τα οποία έχουν ήδη συμβεί. Πρόκειται για σκέψεις που κάνει το άτομο, σχετικά με το πόσο διαφορετικά θα είχε εξελιχθεί ένα γεγονός, εάν είχε λάβει μια διαφορετική απόφαση. Η ικανότητα να σκέφτεται αντίθετες προς τη πραγματικότητα καταστάσεις που θα μπορούσαν να έχουν συμβεί, αλλά στη πραγματικότητα δεν συνέβησαν εμπλέκεται σε μια ευρεία ποικιλία γνωστικών ικανοτήτων (Kahneman & Tversky, 1982). Κάποιος μπορεί να φανταστεί πως η ζωή του θα ήταν διαφορετική εάν είχε διαλέξει ένα διαφορετικό προορισμό διακοπών, εάν είχε αποτύχει στις εξετάσεις του σχολείου, ή εάν είχε δεχτεί μια πρόταση σε ένα γεύμα (Beck & Riggs, 2014).

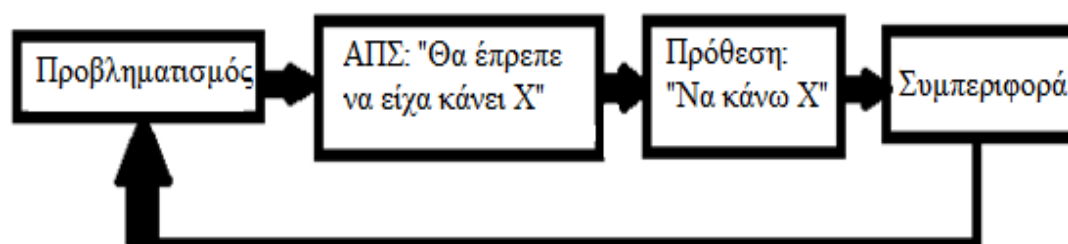
Στην ΑΠΣ εμπλέκονται δύο ικανότητες. Πρόκειται για την ικανότητα να δημιουργούμε και να διατηρούμε στο μυαλό μας δύο αναπαραστάσεις για τη πραγματικότητα, τι πραγματικά συνέβη και το αντίθετο προς τη πραγματικότητα σενάριο (Byrne, 2007, 2016) και τη κατανόηση πως αυτές οι δύο αναπαραστάσεις

σχετίζονται μεταξύ τους (Beck, Carroll, Brunsdon, & Gryg, 2011. Perner & Rafetseder, 2011). Η σύγκριση των δύο γεγονότων, μπορεί να επιφέρει ορισμένες σημαντικές συνέπειες. Οι συνέπειες αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ευρύτερες τάξεις (Kahneman & Miller, 1986). Η πρώτη τάξη περιλαμβάνει γνωστικές συνέπειες. Τα άτομα δηλαδή, με βάση το αντίθετο προς τη πραγματικότητα αποτέλεσμα παρελθοντικών γεγονότων, κρίνουν τι έκαναν ή τι δεν έκαναν, που τους οδήγησε σε αυτό το γεγονός. Η δεύτερη τάξη περιλαμβάνει συναισθηματικές συνέπειες. Τα άτομα δηλαδή, αισθάνονται καλύτερα ή χειρότερα για παρελθοντικά γεγονότα, με βάση τη σύγκριση του αντίθετου προς τη πραγματικότητα γεγονότος με άλλα πιθανά γεγονότα που θα μπορούσαν να είχαν συμβεί, αλλά δεν συνέβησαν ποτέ.

Για τη καλύτερη κατανόηση των ΑΠΣ έχει γίνει η διάκρισή τους σε σκέψεις, ανοδικές και καθοδικές. Οι ανοδικές σκέψεις είναι αυτές όπου το αποτέλεσμα που προκύπτει από την ΑΠΣ έχει καλύτερη έκβαση από το πραγματικό αποτέλεσμα. Αντίθετα, όταν το αποτέλεσμα που προκύπτει από την ΑΠΣ έχει χειρότερη έκβαση από το πραγματικό αποτέλεσμα, τότε προκύπτουν καθοδικές σκέψεις. Οι συνέπειές τους είναι εντελώς διαφορετικές. (Markman, Gavanski, Sherman, & McMullen, 1993. Roese, 1997. Sanna, 1996). Οι ανοδικές ΑΠΣ συμβαίνουν τυχαία πιο συχνά από τις καθοδικές ΑΠΣ (Roese, 1997). Ωστόσο, οι καθοδικές ΑΠΣ προσφέρουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες για αποδοτικές μελλοντικές συμπεριφορές (Johnson & Sherman, 1990. Landman, 1993. Taylor & Schneider, 1989).

Η σημασία της ΑΠΣ έγκειται σε δύο βασικούς παράγοντες. Αρχικά, βοηθά τους ανθρώπους να μαθαίνουν από τα πιθανά λάθη τους και ταυτόχρονα τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα για καταστάσεις που θα μπορούσαν να είχαν μια άσχημη κατάληξη (Roese & Olson, 1995). Η διαδικασία αυτή εξαρτάται από το αποτέλεσμα που θα προκύψει. Ένα θετικό αποτέλεσμα, βελτιώνει τη διάθεση των ατόμων και μεταδίδει σιγουριά για την επιλογή τους. Αντίθετα, αρνητικό αποτέλεσμα, φέρει συναισθήματα λύπης και απογοήτευσης. Πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει στα αρνητικά συναισθήματα που εκδηλώνονται από τέτοιου είδους σκέψεις, όπως θα δούμε και παρακάτω. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που έχουν αποδείξει ότι πολλά εποικοδομητικά συναισθήματα μπορούν να προκύψουν (Roese, 1997). Για τους Epstein και Roese (2008), η σημασία της ΑΠΣ έχει να κάνει με το ότι μας επιτρέπει να μαθαίνουμε από τα λάθη μας, καθώς και να αποφεύγουμε

αρνητικές καταστάσεις στο μέλλον. Αυτό προκύπτει από το γεγονός, ότι δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, και πολλές φορές τους δίνει και πιθανές λύσεις στα προβλήματα αυτά (Roese, 1997). Ακόμη πιο κατανοητή γίνεται η σημασία της ΑΠΣ, αν αναλογιστούμε τι θα συνέβαινε κατά την απουσία της. Ένα άτομο που δεν χρησιμοποιεί ΑΠΣ θα του είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποφύγει στο μέλλον ένα πιθανό λάθος που έχει βιώσει στο παρελθόν, καθώς και να αποδεχτεί ένα δυσάρεστο αποτέλεσμα που μπορεί να προκύψει, προκειμένου να το ξεπεράσει και να συνεχίσει φυσιολογικά τη ζωή του. Στο σχήμα 1, διευκρινίζεται η πορεία που ακολουθεί η ΑΠΣ, μέχρι να φτάσει στο σημείο να εκδηλωθεί μια συμπεριφορά.



Σχήμα 1. Η πορεία της επιρροής της ΑΠΣ στη συμπεριφορά

Σύμφωνα με τους Roese & Osmon, 1997. Segura, 2005(όπως αναφέρεται στο Epstude & Roese, 2008).

1.1.2. Ανάπτυξη της ΑΠΣ

Οι έρευνες που εξετάζουν την ΑΠΣ, σαν ξεχωριστή έννοια είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ότι η ΑΠΣ κατά τη διάρκεια της

πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι στενά συνδεδεμένη με τις ακόλουθες ικανότητες: κατανόηση αιτιακών σχέσεων (German, 1999. Harris, German, & Mills, 1996), απόκτηση ΘτΝ (Guajardo & Turley-Ames, 2004. Rafetseder & Perner, 2018 . Riggs, Peterson, Robinson, & Mitchell, 1998), κατανόηση μετάνοιας και ανακούφισης (Beck & Crilly, 2009. Guttentag & Ferrell, 2004), και εμπλοκή στο παιχνίδι ρόλων (Buchsbaum, Bridgers, Weisberg, & Gopnik, 2012).

Οι πρώτοι που μελέτησαν την ΑΠΣ στη παιδική ηλικία ήταν οι Harris, German και Mills (1996), οι οποίοι σε αντίθεση με έρευνες που έγιναν αργότερα (Beck, Riggs, & Gorniak, 2010 . German & Nichols, 2003. Riggs, Peterson, Robinson, & Mitchell, 1998) υποστήριξαν ότι ήδη από την ηλικία των 3 ετών ένα παιδί μπορεί να έχει καλές επιδόσεις σε έργα που αξιολογούν την ΑΠΣ.

Ωστόσο, τα παιδιά έως και την ηλικία των 5 χρονών δεν μπορούν να αντιληφθούν την ΑΠΣ όπως θα το έκανε ένα παιδί μεγαλύτερης ηλικίας ή ένας ενήλικας (Guttentag & Ferrell, 2004). Ακόμη και αν, στην ηλικία των 5 ετών ίσως καταφέρουν να κατανοήσουν την ΑΠΣ, δεν μπορούν να τη συγκρίνουν με το πραγματικό γεγονός. Για αυτό το λόγο δυσκολεύονται να κατανοήσουν και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν εφόσον δεν μπορούν να αντιληφθούν ποια μπορεί να προκύψουν στη πραγματική και ποια στη αντίθετη προς τη πραγματικότητα κατάσταση (Beck, Robinson, Carroll, & Apperly, 2006). Τα προσχολικής ηλικίας παιδιά δηλαδή όταν καλούνται να αιτιολογήσουν μια κατάσταση με τη χρήση της ΑΠΣ, δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τα γεγονότα που ανήκουν στο πραγματικό κόσμο και αυτά που ανήκουν στη φαντασία τους (Beck, Riggs, & Gorniak, 2010). Σε μια πολύ πρόσφατη έρευνα των McCormack, Gribben, O'Connor και Hoerl (2018), αποδείχτηκε ότι στην ηλικία των 6 και 7 ετών τα παιδιά αρχίζουν να απαντούν στις ερωτήσεις της ΑΠΣ, εξίσου καλά με τα παιδιά ηλικίας 8 και 9 ετών.

Οι Rafetseder, Schwitalla και Perner (2013) θέλησαν να εξετάσουν τη πορεία της αντίληψης της ΑΠΣ από την παιδική προς την ενήλικη ζωή. Χρησιμοποίησαν λοιπόν, ένα αρκετά μεγάλο δείγμα παιδιών και εφήβων ηλικίας 5 έως 15 ετών και ενηλίκων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα των παιδιών να μπορούν να σκέφτονται αντίθετες προς τη πραγματικότητα καταστάσεις δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς σε όλα τα παιδιά ακόμη έως και την ηλικία των 12 ετών.

Επομένως από τα παραπάνω προκύπτει ότι, τα παιδιά έως και την ηλικία των 5 ετών δυσκολεύονται να αποδώσουν στα έργα που μελετούν την ΑΠΣ, ενώ

τα παιδιά από 6 ετών και άνω φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα. Ωστόσο, ακόμη και έως την ηλικία των 12 ετών δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως η ικανότητα.

1.1.3. Μέθοδοι αξιολόγησης της ΑΠΣ

Η αξιολόγηση της ΑΠΣ γίνεται με πέντε μεθόδους. Η *πρώτη μέθοδος* περιλαμβάνει ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες που τους καλούν να κάνουν σκέψεις τύπου “εάν Χ, τότε Ψ”, αφού έχουν σκεφτεί ένα αρνητικό γεγονός (Roese & Olson, 1993). Η *δεύτερη μέθοδος* ζητάει από τους συμμετέχοντες να φτιάξουν μια λίστα με το πως τα πράγματα θα μπορούσαν να είχαν εξελιχθεί καλύτερα ή χειρότερα (Roese & Olson, 1995. Sanna & Turley, 1996). Η *τρίτη μέθοδος* ζητάει από τους συμμετέχοντες να “σκεφτούν δυνατά” προκειμένου να αναγνωριστούν οι ΑΠΣ (Markman, Gavanski, Sherman, & McMullen, 1993). Η *τέταρτη μέθοδος* ζητάει από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν ορισμένα σενάρια και να διαλέξουν ποιος χαρακτήρας της ιστορίας θα βιώσει περισσότερο ένα συγκεκριμένο συναίσθημα της ΑΠΣ, όπως για παράδειγμα τη μετάνοια (Gleicher, Kost, Baker, Strathman, Richman, & Sherman, 1990. Landman, 1987. Lundberg & Frost, 1992). Η *πέμπτη μέθοδος* ζητά από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν ιστορίες και μετά να απαντήσουν σε μια τύπου Likert ή λίγο διαφορετική κλίμακα (MacRae, 1992. Miller & Gunasegaram, 1990. Strathman, Gleicher, Boninger, & Edwards, 1994 . Miller & McFarland, 1986. Turley, Sanna, & Reiter, 1995).

Τα πρώτα έργα που κατασκευάστηκαν με σκοπό τη μελέτη της κατανόησης της ΑΠΣ των παιδιών, βασίστηκαν στη πρώτη μέθοδο. Για παράδειγμα, οι Harris et al., το 1996, που ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή έφτιαξαν μια ιστορία, στην οποία μια κούκλα, η Carol περπατά σε ένα καθαρό πάτωμα φορώντας βρώμικα παπούτσια. Έπειτα ρώτησαν τα παιδιά: “Τι θα είχε συμβεί εάν η Carol είχε βγάλει τα παπούτσια της; Θα ήταν βρώμικο το πάτωμα;”. Πρέπει λοιπόν τα παιδιά, προκειμένου να απαντήσουν στην ερώτηση αυτή, να φανταστούν πως θα είχε εξελιχθεί το αποτέλεσμα εάν είχε συμβεί ένα συγκεκριμένο γεγονός, δηλαδή εάν η Carol είχε βγάλει τα παπούτσια της. Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν 26 παιδιά, ηλικίας 3 έως 5 ετών. Η πλειοψηφία των παιδιών δεν έκανε λάθος στις απαντήσεις της, ή

έκανε μόνο ένα λάθος. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί ένδειξη ότι ακόμα και τα παιδιά που είναι μόλις 3 ετών ίσως μπορούν να κάνουν ΑΠΣ.

Αντίστοιχα, οι Riggs, Peterson και Mitchel (1998) κατασκεύασαν ένα έργο για την αξιολόγηση της ΑΠΣ, που ανήκει και αυτό στην πρώτη μέθοδο. Στο συγκεκριμένο έργο αξιολογείται και η ψευδής πεποίθηση η οποία θα αναφερθεί εκτενέστερα παρακάτω. Στην ιστορία αυτή η Sally και ο Peter βρίσκονται στο σπίτι τους και ο Peter δεν αισθάνεται πολύ καλά και αποφασίζει να ξαπλώσει στο κρεβάτι του. Η Sally πηγαίνει στο μαγαζί να πάρει μερικά φάρμακα. Ενώ η Sally ήταν στο μαγαζί, το τηλέφωνο χτυπά και ένας άνδρας από το ταχυδρομείο ζητά από τον Peter να πάει να βοηθήσει να σβήσουν μια φωτιά. Ο Peter σηκώνεται από το κρεβάτι και πηγαίνει στο ταχυδρομείο. Σε αυτό το σημείο, ο ερευνητής ρωτάει τα παιδιά αν η Sally ήξερε που είναι ο Peter. Στη συνέχεια λέει στα παιδιά ότι η Sally έχει τελειώσει τα ψώνια και τους γίνεται η εξής ερώτηση: “Εάν δεν είχε υπάρξει φωτιά, που θα μπορούσε να είναι ο Peter;” Η αντίστοιχη ερώτηση για τη ψευδή πεποίθηση είναι η εξής: “Που πιστεύει η Sally ότι είναι ο Peter;”

Από τότε έχουν κατασκευαστεί διάφορες παραλλαγές αυτών των ιστοριών. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δημιουργούν δυσκολίες ως προς τη κωδικοποίηση και ταυτόχρονα μπορούν να υπολογίσουν τη ποσότητα και τον τύπο των ΑΠΣ και όχι τη συχνότητά τους. Είναι πιθανό ότι δύο άτομα που κάνουν χρήση της ίδιας ποσότητας και του ίδιου τύπου ΑΠΣ θα μπορούσαν να βιώσουν διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία κάνουν τέτοιες σκέψεις. Για αυτούς τους λόγους, οι Rye, Cahoon, Ali και Daftary (2008), κατασκεύασαν μια κλίμακα, η οποία εξετάζει τις ΑΠΣ για γεγονότα που έχουν συμβεί στο παρελθόν και απαιτούν αναδρομικό προβληματισμό. Είναι αυτοαναφορική κλίμακα, που αποτελείται από 20 δηλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες αντιδρούν σε ένα αρνητικό γεγονός με το να εκτιμούν τη συχνότητα των σκέψεων που κάνουν, με τη χρήση 5-βαθμης κλίμακας (1= ποτέ έως 5 = πολύ συχνά). Στους συμμετέχοντες δίνονται οι εξής οδηγίες: “Σε παρακαλώ σκέψου ένα γεγονός που σου συνέβη πρόσφατα και είχε μια αρνητική επίδραση σε σένα. Σκέψου μερικά λεπτά αυτή την εμπειρία και πως τη βίωσες. Τώρα σκέψου τι τύπου σκέψεις έκανες για αυτό το αρνητικό γεγονός.”

Διάφοροι ερευνητές έχουν κατασκευάσει τις δικές τους ιστορίες που μετρούν την ΑΠΣ, με τη χρήση αντικειμένων (κουκλάκια, κουτιά, κλπ.) ή με τη χρήση κατάλληλων προς την ηλικία τους ζωγραφιών για τη παιδική ηλικία.

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχουν πέντε αξιολογικοί μέθοδοι στις οποίες οι ερευνητές μπορούν να βασιστούν για να κατασκευάσουν τις ιστορίες τους. Στην εργασία θα αξιοποιηθεί η τετάρτη μέθοδος, καθώς είναι η μοναδική που ζητά από τα παιδιά να διαλέξουν ποιος χαρακτήρας της ιστορίας θα βιώσει περισσότερο ένα συγκεκριμένο συναίσθημα της ΑΠΣ. Επομένως κρίθηκε κατάλληλη για την αξιολόγηση της ΜΑΠΣ.

1.1.4. Μετάνοια ως αποτέλεσμα της ΑΠΣ

Σύμφωνα με τα παραπάνω κάποιες φορές αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις αρνητικά συναισθήματα (όπως η μετάνοια) προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ΑΠΣ. Βασικός στόχος της παρούσας ενότητας είναι να γίνει η ανάλυση της ΜΑΠΣ και της σημασίας της, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Η μετάνοια δεν είναι ένα μοναδικό συναίσθημα που δεν μεταβάλλεται μεταξύ των διάφορων πληθυσμών. Ωστόσο, η ικανότητα να την αισθανθούμε αποκτάται σχετικά αργά στη συναισθηματική μας ανάπτυξη (Zeelenberg & Pieters, 2007). Είναι λοιπόν ένα από τα σύνθετα συναισθήματα, στο οποίο η ποιότητα και η ένταση του εξαρτάται όχι μόνο από την ποιότητα του αποτελέσματος μιας κατάστασης αλλά ταυτόχρονα και από τη σύγκριση της πραγματικότητας με τη μη πραγματικότητα (Kahneman & Miller, 1986. Miller & Taylor, 1995. Roese, 1997 . Roese & Olson, 1995). Βιώνεται κυρίως σε γεγονότα όπου μια δυσάρεστη εμπειρία θα είχε αποφευχθεί εάν είχε υπάρξει μια διαφορετική σειρά ενεργειών (Zeelenberg & Pieters, 2004, 2007). Είναι ένα αρνητικό συναίσθημα γιατί υπονοεί ένα προσωπικό σφάλμα που έγινε. Έπρεπε δηλαδή το άτομο να είχε δράσει διαφορετικά, και αυτός είναι ο λόγος που η αυτοκατηγορία αποτελεί ένα μέρος της μετάνοιας. (Connolly & Zeelenberg, 2002).

Αρχικά, οι πρώτοι που υποστήριξαν ότι από την ΑΠΣ μπορεί να προκύψει το συναίσθημα της μετάνοιας ήταν οι Kahneman και Miller, το 1986. Συγκεκριμένα, ως προς το βαθμό της ΜΑΠΣ που μπορεί να βιώσει ένα άτομο, τόνισαν ότι εξαρτάται από το αποτέλεσμα που θα έχει το αντίθετο προς τη πραγματικότητα γεγονός. Με άλλα λόγια, αν το αντίθετο προς τη πραγματικότητα γεγονός θα είχε μια θετικότερη έκβαση, τότε προάγονται υψηλότερα επίπεδα αίσθησης της μετάνοιας. Σχετίζεται ουσιαστικά με τη σύγκριση του αποτελέσματος μιας κατάστασης που επιλέχθηκε και μιας που δεν επιλέχθηκε. Έτσι λοιπόν, είναι πιθανό οι άνθρωποι που κατανοούν τη πιθανότητα να βιώσουν μετάνοια, να το λαμβάνουν υπόψη τους, όταν πρόκειται να πάρουν μια απόφαση, όπου το αποτέλεσμα είναι αβέβαιο (Baron & Ritov, 1994) και σε αυτό το σημείο έγκειται η σημασία της. Ο φόβος της μετάνοιας δηλαδή, έχει μια σημαντική επίδραση στη λήψη των αποφάσεων (Gilbert, Morewedge, Risen, & Wilson, 2004). Οι ερευνητές που ασχολούνται με τη κρίση και τη λήψη αποφάσεων έχουν τονίσει τη σημασία της μετάνοιας ως παράγοντα επιρροής στη μάθηση των ατόμων για τις αποφάσεις τους και γενικότερα ως προς τις μελλοντικές τους δράσεις (Bar-Hillel & Neter, 1996 . Mellers, 2000 . Mellers & McGraw, 2001 . Ritov, 1996 . Roese, 1997 . Zeelenberg, 1999 . Zeelenberg, van Dijk, Manstead, & van der Pligt, 2000). Πρέπει λοιπόν να λαμβάνεται υπόψη από όποιον μελετά την ΑΠΣ ότι, είναι απαραίτητη η εξέταση των παραγόντων που ενεργοποιούν το συναίσθημα της μετάνοιας, όχι μόνο ως προς τη φύση των πράξεων των ανθρώπων αλλά να εξετάζεται και γιατί μερικές φορές οι άνθρωποι αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις γενικότερα (Anderson, 2003 . Beattie, Baron, Hershey, & Spranca, 1994).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ένα συναίσθημα που προκύπτει από την ΑΠΣ, είναι η μετάνοια, η οποία έχει ενεργό ρόλο στο τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις αποφάσεις μας. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι ερευνητές που ασχολούνται με τη γνωστική περιοχή της ΑΠΣ, θα πρέπει να εξετάζουν και το συναίσθημα της μετάνοιας, καθώς πρόκειται για ένα βασικό στοιχείο της.

1.2. Η ΘΤΝ

1.2.1. Ορισμός της ΘτΝ

Σύμφωνα με τον Wellman (1990) η ΘτΝ βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ της πεποίθησης, της επιθυμίας και της δράσης, όπου η πεποίθηση και η επιθυμία προηγούνται της δράσης. Τα έργα ΘτΝ που θα αναλυθούν παρακάτω, ακολουθούν μια συγκεκριμένη πορεία. Ας υποθέσουμε δηλαδή ότι ένα άτομο θέλει να αποκτήσει κάτι (επιθυμία), αμέσως θα δει μπροστά του αυτό που πιστεύει πως είναι (πεποίθηση), και μετά θα ξεκινήσει να ψάχνει αυτό που θέλει (δράση). Τα άτομα λοιπόν, δρουν με βάση αυτό που έχουν στο νου τους, δηλαδή αυτά που σκέφτονται και αυτά που επιθυμούν. Οι πεποιθήσεις πολλές φορές επηρεάζουν τις πράξεις των ατόμων πολύ περισσότερο από τα τυχαία γεγονότα. Για αυτό το λόγο οι πεποιθήσεις είναι ένα σημαντικό κριτήριο, να ανιχνεύσουμε τη ΘτΝ. Μόνο καταλαβαίνοντας και προβλέποντας τη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα που είναι βασισμένη σε μια λανθασμένη του πεποίθηση μπορούμε να αντιληφθούμε σφαιρικά τη ΘτΝ (Dennett, 1978). Σε περίπτωση ψευδούς πεποίθησης, η πληροφορία (ή η παραπληροφόρηση) για ένα γεγονός δημιουργεί μια αναπαράσταση στο μυαλό που διέπει τις ενέργειες του ατόμου στη πραγματικότητα (Perner, Ruffman, Leekam, 1994). Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας, έχει επικεντρωθεί στην αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να αποδίδουν στον εαυτό τους αλλά και στους άλλους ψευδείς πεποιθήσεις (Μισαηλίδη, 2003).

Παρόλο που οι περισσότεροι ερευνητές επικεντρώνονται στη διερεύνηση των ψευδών πεποιθήσεων ως βασική μέθοδος αξιολόγησης της ΘτΝ, οι Bloom και German (2000) υποστήριξαν ότι θα πρέπει να εγκαταλείψουμε αυτή την ιδέα για δύο λόγους. Πρώτα από όλα, υποστηρίζουν ότι η επιτυχής διεκπεραίωση του έργου των ψευδών πεποιθήσεων απαιτεί κάποιες πρόσθετες ικανότητες εκτός της ΘτΝ. Τα παιδιά ακόμη και αν κατανοούν ότι η πεποίθησή τους είναι λανθασμένη, πρέπει να διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο προσοχής αλλά και τα απαιτούμενα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε μια ερευνητική διαδικασία. Ο δεύτερος λόγος, είναι ότι η ΘτΝ περιλαμβάνει πολλά περισσότερα από τις ψευδείς πεποιθήσεις. Κατά αυτό τον τρόπο, αξιολογείται μόνο μια πλευρά

της ΘτΝ, ενώ υπάρχουν και άλλες μέθοδοι που μπορούν να αναδείξουν τις επιθυμίες, τις προθέσεις και τις προσδοκίες των παιδιών. Υπάρχει ενδεχομένως ο κίνδυνος, να αφήσουμε μια μόνο δοκιμασία να γίνει δείκτης για μια πολύπλοκη στην πραγματικότητα ανάπτυξη (Astington, 2001).

1.2.2. Ανάπτυξη της ΘτΝ

Για αρκετά χρόνια, επικρατούσε η αντίληψη ότι τα παιδιά ξεκινούν να κατανοούν τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τους άλλους στην ηλικία των τεσσάρων. Ωστόσο, ορισμένες έρευνες αποδεικνύουν ως χρονολογική ηλικία έναρξης θεωρίας του νου, περίπου από τους 9 έως και τους 14 μήνες ζωής ενός βρέφους. Ένα βρέφος από τη στιγμή της γέννησής του, έχει τη προδιάθεση να αναπτύξει τη ΘτΝ. Αυτό αποδεικνύεται από την ικανότητά του να διακρίνει τους ανθρώπους από τα άψυχα αντικείμενα, καθώς και την ευαισθησία που δείχνει για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης δράσης (Μισαηλίδη, 2003). Αρχίζουν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους ανθρώπους από τα αντικείμενα και φαίνεται να περιμένουν ότι και αυτά θα έχουν μια διαφορετική αντίδραση (Poulin-Dubois, 1999). Στους 9 μήνες, τα μωρά ξεκινούν να μοιράζονται με τα άλλα πρόσωπα την εμπειρία του να παρακολουθείς κάτι (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998) και αυτά τα πρόσωπα περιμένουν από το βρέφος να συγκεντρώσει τη προσοχή του σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Tomasello, 1995). Οι Onishi & Baillargeon (2005) απέδειξαν ότι τα βρέφη 15 μηνών αντιλαμβάνονται ότι οι άλλοι ενεργούν βάσει των πεποιθήσεών τους και ότι αυτές οι πεποιθήσεις είναι αναπαραστάσεις που μπορεί ή όχι να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Κατά τη διάρκεια των 18 μηνών, ένα βρέφος μπορεί να συμπεράνει ποια ενέργεια προσπαθεί να εκτελέσει ένα άλλο άτομο (π.χ. προσπαθώντας να τραβήξει ένα αντικείμενο μακριά από ένα άλλο αντικείμενο στο οποίο είναι προσκολλημένο), και παρόλο που το άτομο μπορεί να αποτυγχάνει στην προσπάθεια (δεν καταφέρνει να το τραβήξει) και δεν φτάνει με αυτό τον τρόπο στην πραγματικότητα (Meltzoff, 1995). Το ίδιο χρονικό διάστημα ξεκινά να αναπτύσσεται και η ικανότητα της προσποίησης και της

ενσυναίσθησης(Perner,1999).

Για μεγάλο διάστημα είχε μια έλλειψη ερευνών από 2.5 έως 4 ετών λόγω της απουσίας μιας τεχνικής που να διευκρινίζει τις προφορικές δηλώσεις των παιδιών για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (Meltzoff, 1995). Ωστόσο, μετέπειτα υπήρξαν έρευνες που αναπλήρωσαν αυτό το κενό. Φάνηκε λοιπόν, ότι από την ηλικία των 2.5 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν αιτιακά τις επιθυμίες με συγκεκριμένες ενέργειες και συναισθηματικές αποκρίσεις (Wellman & Wooley, 1990). Συγκεκριμένα, είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι πράττουν κάτι, όπου κίνητρο έχει την επιθυμία τους, ενώ ταυτόχρονα, αρχίζουν να συνδέουν αυτή τη πράξη με το συναίσθημα της χαράς ή το αντίθετο της λύπης. Στην ίδια ηλικία, τα παιδιά ξεκινούν να ασχολούνται συστηματικά με το παιχνίδι προσποίησης, το οποίο έχει υποστηριχθεί ότι πρόκειται για ένα σημαντικό στοιχείο της ανάπτυξης της ΘτΝ, διότι απαιτείται από το άτομο να μπορεί να ξεχωρίσει μια απλή αναπαράσταση της πραγματικότητας από την ίδια τη πραγματικότητα (Leslie, 1987, 1994). Επομένως, είναι πλέον δυνατή η διάκριση, της πραγματικότητας, των παρελθοντικών καταστάσεων και των υποθετικών καταστάσεων.

Οι ηλικίες από 4 έως 7 χρονών, συγκεντρώνουν την μεγαλύτερη αξία των ερευνών σχετικά με τη κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων, που είναι η αποκορύφωση μιας μακράς αναπτυξιακής πορείας με αρχή της τη πρώιμη βρεφική ηλικία (de Villiers, 2007). Τα παιδιά είναι σε θέση πλέον να χρησιμοποιούν όρους όπως «θέλω», «σκέφτομαι», «γνωρίζω» και «προσποιούμαι» (Perner, 1999. Slaughter, 2015). Στην έρευνα τους οι Wimmer & Perner (1983) προσπάθησαν να εξηγήσουν πότε ακριβώς αρχίζουν τα παιδιά να σχηματίζουν ψευδείς πεποιθήσεις για άλλους. Μελέτησαν ένα δείγμα 36 παιδιών, ηλικίας από 4 έως 9. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΘτΝ ξεκινά να αναπτύσσεται κατά την διάρκεια των προσχολικών χρόνων. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που έχει πια ολοκληρωθεί είναι ικανότητα τους να θυμούνται και να στοχάζονται παρελθοντικές πεποιθήσεις, αλλά και να δημιουργούν καινούριες βάσει της εξωτερικής πραγματικότητας. Ταυτόχρονα, σε αυτό το στάδιο ξεκινά η διάκριση των τυχαίων και των σκόπιμων ενεργειών και είναι σε θέση να αντιληφθούν τα έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης. Αντίθετα, τα έργα ψευδούς πεποίθησης β' τάξης γίνονται αντιληπτά από την ηλικία των 6 και μετά, όπου μπορούν πλέον να αντιληφθούν τι μπορεί να σκέφτεται λανθασμένα κανείς για

ένα άλλο άτομο (Perner, 1999). Σε αυτή την ηλικία αρχίζει να μειώνεται η προσποίηση, λόγω της αύξησης της κοινωνικής ζωής των παιδιών. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) απεικονίζονται συγκεντρωτικά, τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν σχετικά με τη πορεία της ανάπτυξης της θεωρίας του νου.

Πίνακας 1

Η αναπτυξιακή πορεία της ΘτΝ

<i>Ηλικίες</i>	<i>Δεξιότητες</i>
9-14 μηνών	Κατανόηση της προθετικότητας
18 μηνών	Ενσυναισθητική ικανότητα, προσποίηση
2.5 ετών	Κατανόηση επιθυμιών, αντίληψη συναισθημάτων
3 ετών	Διάκριση πραγματικότητας, παρελθοντικών και υποθετικών καταστάσεων
4-5 ετών	Κατανόηση ψευδούς πεποίθησης α΄ τάξης
6 ετών	Κατανόηση ψευδούς πεποίθησης β΄ τάξης

1.2.3. Μέθοδοι αξιολόγησης της ΘτΝ σε παιδιά

Τα πιο διαδεδομένα εργαλεία για την αξιολόγηση της ΘτΝ είναι αυτά που μελετούν τη ψευδή πεποίθηση, δηλαδή της ικανότητάς τους να αποδίδουν στον εαυτό τους και στους άλλους πεποιθήσεις που δεν αναπαριστούν ορθά την πραγματικότητα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1999 . Μισαηλίδη, 2003). Τα εργαλεία αυτά που μελετούν τη ψευδή πεποίθηση μπορούν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τα έργα που μελετούν την ψευδή πεποίθηση α' τάξης και τα έργα που μελετούν την ψευδή πεποίθηση β' τάξης.

Τα έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης σχετίζονται με τη κατανόηση των παιδιών ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές σκέψεις για την ίδια κατάσταση και ονομάζονται έτσι, καθώς υπονοούν τη νοητική κατάσταση ενός μόνο ατόμου και ανταποκρίνονται κυρίως στην ηλικία των 4 ετών (Baron-Cohen, 2001). Τα έργα ψευδών πεποιθήσεων αυτής της κατηγορίας είναι της απροσδόκητης μετακίνησης ενός αντικειμένου (Wimmer & Perner, 1983) και του απροσδόκητου περιεχομένου (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987). Οι Wimmer και Perner, ήταν αυτοί που επινόησαν αυτό το εργαλείο το 1983, χρησιμοποιώντας κούκλες και αντικείμενα. Σε αυτό το έργο ψευδούς πεποίθησης, τα παιδιά ακούν την εξής ιστορία: Ο Maxi βάζει τη σοκολάτα του στο ντουλάπι της κουζίνας και μετά φεύγει από το δωμάτιο να πάει να παίξει. Ενώ αυτός λείπει και δεν βλέπει, η μητέρα του μετακινεί τη σοκολάτα από το ντουλάπι της κουζίνας σε ένα συρτάρι. Ο Maxi επιστρέφει. Η ερώτηση που γίνεται στα παιδιά είναι: Που θα ψάξει ο Maxi για τη σοκολάτα του; Τα παιδιά 4 και 5 χρονών συνήθως ήταν επιτυχή σε αυτά, υποστηρίζοντας ότι ο Maxi θα ψάξει μεν στο ντουλάπι, παρόλο που η σοκολάτα είναι πραγματικά στο συρτάρι. Οι σωστές απαντήσεις δείχνουν ότι τα παιδιά κατανοούν τη διαφορά της πεποίθησης (ο Maxi πιστεύει πως η σοκολάτα είναι στο ντουλάπι) από την πραγματικότητα (η σοκολάτα είναι στο συρτάρι). Μετέπειτα, άλλοι ερευνητές χρησιμοποίησαν πραγματικούς ανθρώπους, ζωγραφίες και βιντεοταινίες ως παραλλαγές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν επιτυχία σε αυτό το έργο ήταν περίπου 4 ή 5 χρονών.

Τα έργα ψευδούς πεποίθησης β' τάξης σχετίζονται με την κατανόηση των παιδιών ότι κάποιο άτομο μπορεί να αντιληφθεί τη λανθασμένη σκέψη για κάποιο άλλο άτομο. Τα έργα αυτά ανταποκρίνονται κυρίως στην ηλικία των 6 ετών, ενώ το

πιο διαδεδομένο είναι η ιστορία με το φορτηγάκι και το παγωτό (Baron-Cohen, 2001).

Ωστόσο έχουν κατασκευαστεί και άλλα έργα που μελετούν και άλλες πτυχές της θεωρίας του νου, εκτός από τη ψευδή πεποίθηση. Αρχικά, έχουν δημιουργηθεί οι “Παράξενες Ιστορίες” (strange stories - Happé, 1994), όπου πρόκειται για 24 εικονογραφημένες ιστορίες, που μελετούν τη παρερμηνεία που δημιουργείται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Ένα ακόμα, είναι οι “Ιστορίες Κοινωνικών Ολισθημάτων” (Faux Pas Test - Baron-Cohen, O’Riordan, Jones, Stone, & Plaisted, 1999), όπου πρόκειται για 10 ηχογραφημένες ιστορίες, που ακολουθούν μια ερώτηση λάθους, μια ερώτηση αναγνώρισης, μια ερώτηση ελέγχου και μια ερώτηση ψευδούς πεποίθησης. Οι ιστορίες αυτές είναι κατάλληλες και για τη διάκριση παιδιών με Asperger ή αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας από τον κανονικό πληθυσμό. Τέλος, άλλο ένα παιδικό έργο θεωρίας του νου αποτελεί το «Διαβάζοντας το Νου σε καρτούν και ιστορίες» (Reading the mind in cartoons and stories - Gallagher et al., 2000) , το οποίο αποτελείται από διάφορα σκίτσα, τριών τύπων, όπου τα παιδιά πρέπει να αποδώσουν νόημα σε κάθε εικόνα.

Πρόκειται λοιπόν, για έναν μεγάλο αριθμό έργων που είναι κατάλληλα για τη μελέτη της θεωρίας του νου σε διάφορες ηλικίες. Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν, το έργο του “απροσδόκητου περιεχομένου” (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) και το έργο της “απροσδόκτης μετακίνησης” (Wimmer & Perner, 1983) για την αξιολόγηση της ψευδούς πεποίθησης α’ τάξης. Για την αξιολόγηση της ψευδούς πεποίθησης β’ τάξης χρησιμοποιήθηκε το έργο “η ιστορία με το δώρο γενεθλίων” (Sullivan , Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994) και η ιστορία με το φορτηγάκι και το παγωτό (Baron-Cohen, 1989).

1.3. ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΠΣ ΜΕ ΤΗ ΘΤΝ

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί συνοπτική παρουσίαση ερευνών που μελέτησαν τη σχέση που έχουν η ΑΠΣ και η ΘτΝ. Ένα κοινό σημείο των δύο εννοιών είναι ότι και οι δύο ασχολούνται με τις πεποιθήσεις μας, ανάλογα με το πως αντιλαμβανόμαστε τις πραγματικές καταστάσεις. Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της σχέσης αυτής. (Drayton, Guajardo, & Tuerley-Ames, 2011. Guajardo & Turley-Ames, 2004. Rafetseder & Perner, 2018. Riggs, Peterson, Robinson, & Mitchell, 1998).

Πρώτοι από όλους για τη μελέτη τη σχέσης αυτής ασχολήθηκαν οι Riggs et al., το 1998. Τα παιδιά άκουσαν δύο ιστορίες, εκ των οποίων η μία ήταν προσαρμοσμένη στο έργο απροσδόκητης μετακίνησης (Wimmer & Perner, 1983) και η δεύτερη κατασκευάστηκε από τους ερευνητές, οι οποίες περιείχαν ερωτήσεις ψευδούς πεποίθησης και ΑΠΣ. Η ιστορία που αξιολογούσε και τα δύο αναφέρεται σε μια σοκολάτα που έχει μετακινηθεί από την αρχική της θέση. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις. Αρχικά, η πρώτη ερώτηση ψευδούς πεποίθησης ήταν “Που πιστεύει ο Χ ότι είναι η σοκολάτα;” και η δεύτερη ερώτηση ΑΠΣ, ήταν “Εάν η μαμά, δεν είχε ψήσει το κεικ, που θα ήταν η σοκολάτα;”. Το αποτέλεσμα έδειξε ότι η ικανότητα των παιδιών να κάνουν ΑΠΣ, προβλέπει τις ψευδείς τους πεποιθήσεις. Δεν υπήρξε καμία αξιοσημείωτη διαφορά ως προς την ηλικία ή ως προς τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών.

Ο Perner, το 2000 υποστήριξε ότι το κοινό στοιχείο της ΑΠΣ και της ΘτΝ βρίσκεται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοήσει ότι διάφορες προτάσεις μπορούν να αξιολογηθούν με διαφορετικό τρόπο. Και η ΘτΝ, αλλά και η ΑΠΣ απαιτούν από τα άτομα να σκεφτούν κάποιες καταστάσεις ή γεγονότα που διαφέρουν από την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές υποστηρίζουν τη σύνδεση της ΑΠΣ με τη ψευδή πεποίθηση. Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν τέτοιου είδους σκέψεις, προκειμένου να εκτελέσουν με επιτυχία ένα έργο ψευδούς πεποίθησης (Guajardo & Turley-Ames, 2004. Riggs, Peterson, Robinson & Mitchell, 1998).

Σύμφωνα με τις Guajardo και Turley-Ames (2004), η προσχολική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία στη σχέση της ΑΠΣ και της ΘτΝ. Στην έρευνα τους συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 3, 4 και 5 ετών. Βασισμένες στην έρευνα των Riggs et

al. (1998), είχαν ως στόχο μεταξύ άλλων να ανακαλύψουν τον βαθμό, στον οποίο οι ικανότητες ΑΠΣ έχουν σημασία στις ατομικές διαφορές της ΘτΝ. Φάνηκε ότι τα παιδιά που απέδωσαν περισσότερο στα έργα ΘτΝ ήταν ικανά να πραγματοποιήσουν πιο συγκεκριμένες ΑΠΣ, ως προς την κατεύθυνση και τη δομή. Ωστόσο, προκύπτει κατηγορηματικά ότι η ΑΠΣ και η ΘτΝ δεν έχουν μια αιτιώδη σχέση. Αντίθετα, η κατανόηση της ΘτΝ προηγείται της ΑΠΣ. Η σχέση τους δηλαδή, αποτελεί μεν σε μεγάλο βαθμό μια σχέση αλληλεπικάλυψης, αλλά σε καμία περίπτωση μια σχέση πλεονασμού. Τα αποτελέσματα που αφορούν το φύλο δεν ήταν αξιοσημείωτα, ενώ ως προς την ηλικία όταν μελετήθηκαν παιδιά κάτω από 5 χρονών, η ΑΠΣ μπορούσε να ερμηνεύσει μόλις το 5% της διακύμανσης της ΘτΝ.

Σε μια συνέχεια της προηγούμενης έρευνας, οι Drayton, Guajardo και Tuerley-Ames (2011), προκειμένου να εξακριβώσουν τη σχέση της ΑΠΣ και της ΘτΝ, μελέτησαν 76 παιδιά, ηλικίας 3 έως 5. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που έχουν βασικό ρόλο στην μελέτη των δύο εννοιών. Η εργαζόμενη μνήμη, ο ανασταλτικός έλεγχος και εκτελεστικός έλεγχος είναι σημαντικά για τη μελέτη της ΑΠΣ και της ΘτΝ. Ταυτόχρονα, φάνηκε ότι η ικανότητα να κρατάμε μια πληροφορία στο μυαλό μας και η ικανότητα να καταπιέζουμε τις αρνητικές σκέψεις και συμπεριφορές είναι σημαντικά για τη σχέση μεταξύ των δύο. Ως προς την ηλικία φάνηκε χαμηλότερη επίδοση στα παιδιά 3 και 4 ετών, ενώ δεν ήταν αξιοσημείωτη η διαφορά φύλου.

Η πιο πρόσφατη μελέτη των Rafetseder και Perner (2018), είχε ως στόχο να μελετήσει εάν η κατανόηση της ψευδούς πεποίθησης χρησιμοποιεί τη λογική των ΑΠΣ, ώστε να κατανοήσει κάποιος ότι πιστεύει κάτι λανθασμένα. Το δείγμα αποτελούταν από ηλικίες 3 έως 7 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια πολύ ισχυρή σχέση μεταξύ της ψευδούς πεποίθησης και της ΑΠΣ ακόμα και όταν τα παιδιά έκαναν λάθη. Τα παιδιά έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις στα έργα της ΑΠΣ, παρά στις ψευδούς πεποιθήσεις.

Από τις παραπάνω έρευνες, συμπεραίνουμε ότι η μελέτη ΑΠΣ, έχει εξέχουσα σημασία στην μελέτη της ΘτΝ, αφού τα παιδιά στην πραγματικότητα για να επιτύχουν σε ένα έργο ΘτΝ θα πρέπει να κάνουν χρήση των ΑΠΣ. Αν πάρουμε ως παράδειγμα το έργο ΘτΝ του απροσδόκητου περιεχομένου των Wimmer & Perner (1983), κατανοούμε ότι τα παιδιά πρέπει να εφαρμόσουν την ΑΠΣ, προκειμένου να κατανοήσουν, γιατί το αγόρι της ιστορίας θα σκεφτεί ότι το

αντικείμενο βρίσκεται στο μπλε καλάθι και όχι στο κόκκινο ντουλάπι. Βρέθηκε μεταξύ άλλων, ότι η ΑΠΣ ερμηνεύει μεγάλο μέρος της διακύμανσης της διακύμανσης της ΘτΝ (Guajardo & Turley-Ames, 2004. Riggs, Peterson, Robinson, & Mitchell, 1998).

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ΑΠΣ δεν συσχετίζεται με τη ΘτΝ. Βασίζουν την άποψη τους στο γεγονός ότι το άτομο που κάνει τις ΑΠΣ, ουσιαστικά εκφράζει δικές του νοητικές καταστάσεις ενώ η ΘτΝ συνήθως, αναφέρεται στο να κατανοήσει κάποιος τι συμβαίνει στο μυαλό κάποιου άλλου. Ωστόσο, και στη ΘτΝ, το άτομο θα μπορούσε εξίσου καλά να οδηγηθεί στο να σκεφτεί τη δική του νοητική κατάσταση σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα ή κοινωνικά πλαίσια (Baron-Cohen et al., 2007). Σύμφωνα με τους Ferguson, Scheepers και Sanford (2010) η ΘτΝ απαιτεί να παρουσιάσουν τόσο τη δική τους πραγματικότητα, όσο και την πραγματικότητα των άλλων ανθρώπων. Έτσι λοιπόν, είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι τα έργα αξιολόγησης της ΘτΝ αποτελούνται από ένα διπλό στόχο κατανόησης, που περιλαμβάνουν πολλούς ψυχικούς παράγοντες παρόμοιους με την ΑΠΣ. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο κρίνεται μια διαφορά ανάμεσα στην ΑΠΣ και στη ΘτΝ. Τα έργα της ΘτΝ περιλαμβάνουν τις ψυχικές καταστάσεις των χαρακτήρων, όπως είδαμε. Αντίθετα, τα έργα της ΑΠΣ, περιλαμβάνουν τις φυσικές καταστάσεις των χαρακτήρων.

Συμπερασματικά, κρίνεται με εξέχουσα σημασία η σχέση της ΑΠΣ και της ΘτΝ. Ωστόσο οι περισσότερες έρευνες έχουν συγκεντρώσει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη αυτή της σχέσης σε παιδιά κυρίως προσχολικής ή πολύ μικρής σχολικής ηλικίας. Είναι λοιπόν αναγκαίο, να διερευνηθεί η σχέση αυτή και σε μεγαλύτερη σχολική ηλικία, προκειμένου να διατυπωθούν ακριβέστερα συμπεράσματα για τις ηλικιακές διαφορές. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2), υπάρχουν συγκεντρωτικά οι μελέτες με τα στοιχεία τους που αφορούν αυτή τη σχέση, καθώς και τα σπουδαιότερα ευρήματά τους.

Πίνακας 2

<i>Ερευνητές (έτος)</i>	<i>Ηλικίες δείγματος</i>	<i>Μέθοδος</i>	<i>Αποτελέσματα</i>
Riggs, Peterson, Robinson, & Mitchell (1998)	3-4 ετών	-Έργο της απροσδόκητης μετακίνησης (Wimmer & Perner, 1983). -Έργο των ερευνητών για την αξιολόγηση της ΑΠΣ.	-Η κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων συσχετίζεται με τη κατανόηση της ΑΠΣ. -Δεν ήταν σημαντική η επίδρασης της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας.
Guajardo & Turley-Ames (2004)	3-5 ετών	-Test for the Auditory Comprehension of Language-Revised (Carrow-Woolfolk, 1985) -Έργο του απροσδόκητου περιεχομένου (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) -Διμερές έργο απροσδόκητου περιεχομένου (Bartsch & Wellman, 1989. Lewis & Osborne, 1990) -Δύο έργα εξαπάτησης (Lalonde & Chandler, 1995. Wimmer & Perner, 1983) -Υποθετικά σενάρια ΑΠΣ.	-Η ΘτΝ προηγείται της ΑΠΣ. -Τα παιδιά ηλικίας κάτω από 5 ετών δεν είχαν καλές επιδόσεις.

Drayton, Guajardo & Tuerley-Ames (2011)	3-5 ετών	-Test for the Auditory Comprehension of Language-Revised (Carrow-Woolfolk, 1985) -Έργα απροσδόκητου περιεχομένου (Lewis & Osborne, 1990. Bartsch & Wellman, 1989) ,απροσδόκητης μετακίνησης (Wimmer & Perner, 1983), εξαπάτησης. -Έργα αξιολόγησης της ΑΠΣ (Riggs et al., 1998). -Έργο μέτρησης εργαζόμενης μνήμης. -Έργο υποκλοπής και σήμανσης με δάκτυλο. -Έργο ανασταλτικού ελέγχου (Carlson & Moses, 2001) -Έργο ικανότητας καταμέτρησης και επισημάνσης (Gordon & Olson, 1998)	- Η εργαζόμενη μνήμη, ο ανασταλτικός έλεγχος και ο εκτελεστικός έλεγχος, είναι σημαντικά για την αξιολόγηση της ΑΠΣ και της ΘτΝ. - Χαμηλότερη επίδοση των παιδιών 3 και 4 ετών.
Rafetseder & Perner (2018)	3-6 ετών	-Τέσσερις ιστορίες, με μία ερώτηση ψευδούς πεποίθησης και μια ΑΠΣ.	-Ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της κατανόησης της ψευδούς πεποίθησης και της κατανόησης της ΑΠΣ.

1.4. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα είχε τρεις στόχους: (1) να εξετάσει την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της ΜΑΠΣ σε παιδιά ηλικίας 5 έως 11 ετών (2) να διερευνήσει εάν η κατανόηση της ΜΑΠΣ συσχετίζεται με τη ΘτΝ και (3) να εξετάσει τη σχέση των δύο μεταβλητών, μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση της ΜΑΠΣ από τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε ένα πειραματικό έργο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και βασίστηκε στις ιστορίες των Guttentag και Ferrell (2004). Αντίστοιχα για την αξιολόγηση της ΘτΝ, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα πειραματικά έργα, που αφορούσαν τη ψευδή πεποίθηση α' και β' τάξης των παιδιών.

Σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους, καθώς και τα ευρήματα από προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν τη σχέση της ΑΠΣ και της ΘτΝ (Drayton, Guajardo, Tuerley-Ames, 2011. Guajardo & Turley-Ames, 2004. Guttentag & Ferrell, 2004. Riggs et al., 1998) , τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις :

1. Αναμένεται ότι η ηλικία των παιδιών θα επιδρά θετικά στην επίδοση τους στο έργο της ΜΑΠΣ (Υπόθεση 1).
2. Αναμένεται ότι η ηλικία των παιδιών θα επιδρά θετικά στις επιδόσεις τους στα έργα ΘτΝ (Υπόθεση 2).
3. Αναμένεται ότι το φύλο των παιδιών δεν θα επηρεάσει τις επιδόσεις τους στο έργο της ΜΑΠΣ (Υπόθεση 3).
4. Αναμένεται ότι το φύλο των παιδιών δεν θα επηρεάσει τις επιδόσεις τους στα έργα της ΘτΝ (Υπόθεση 4).
5. Αναμένεται ότι οι επιδόσεις των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ και οι επιδόσεις τους στα έργα της ΘτΝ θα συσχετίζονται θετικά (Υπόθεση 5).

6. Αναμένεται ότι όταν αφαιρείται η επίδραση της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών, η επίδοση τους στα έργα της ΘτΝ θα προβλέπει σημαντικά την επίδοσή τους στο έργο της ΜΑΠΣ (Υπόθεση 6).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 88 παιδιά ηλικίας 60 έως 135 μήνες ($n = 88$, $M = 96.78$ μήνες, $SD = 19.71$, 42 αγόρια και 46 κορίτσια), τα οποία είναι μαθητές σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Ταξινομήθηκαν σε τέσσερις ομάδες ανάλογα την ηλικία τους. Συγκεκριμένα στη πρώτη ομάδα των 5-χρονων συμμετείχαν 21 παιδιά ηλικίας 60 έως 78 μήνες ($n = 21$, $M = 72.24$ μήνες, $SD = 4.53$, 11 αγόρια και 10 κορίτσια), στη δεύτερη ομάδα των 7-χρονων συμμετείχαν 24 παιδιά ηλικίας 79 έως 97 μήνες ($n = 24$, $M = 86.75$ μήνες, $SD = 5.60$, 10 αγόρια και 14 κορίτσια), στην τρίτη ομάδα των 9-χρονων συμμετείχαν 21 παιδιά ηλικίας 98 έως 116 μήνες ($n = 21$, $M = 105.81$ μήνες, $SD = 5.27$, 11 αγόρια και 10 κορίτσια) και στην τέταρτη ομάδα των 11-χρονων συμμετείχαν 22 παιδιά ηλικίας 117 έως 135 μήνες ($n = 22$, $M = 122.55$ μήνες, $SD = 5.85$, 10 αγόρια και 12 κορίτσια). Όσον αφορά την εθνικότητα των παιδιών, το 92.05 % του δείγματος ήταν ελληνικής, ενώ το 7.95% ήταν αλβανικής. Η πλειονότητα των γονέων του δείγματος είχε ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2019 έως το Μάρτιο του 2020 στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) στην πόλη των Ιωαννίνων. Συνολικά, πραγματοποιήθηκε σε 5 ΚΔΑΠ.

2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

2.2.1. Έργα για την αξιολόγηση της ΜΑΠΣ

Για την αξιολόγηση της ΜΑΠΣ, κατασκευάστηκε ένα πειραματικό έργο που περιελάμβανε τέσσερις ιστορίες, οι οποίες εξέταζαν τη κατανόηση της ΜΑΠΣ των παιδιών. Οι ιστορίες του έργου βασίστηκαν στις πρωτότυπες ιστορίες των Guttentag και Ferrell (2004). Τα σενάρια των ιστοριών είχαν όλα αρνητικό αποτέλεσμα για τους ήρωες και οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν ποιος ήρωας πιστεύουν ότι ένιωθε πιο μετανιωμένος για το αποτέλεσμα αυτό ή αν το συναίσθημά τους θα είναι το ίδιο. Ως παράδειγμα δίνεται η πρώτη ιστορία που δόθηκε στα παιδιά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3).

Οι ιστορίες, σχεδιάστηκαν σε ζωγραφιές, που αναπαριστούσαν τα βασικά σημεία της ιστορίας, προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητές από τα παιδιά και η κάθε ιστορία διαβαζόταν δυνατά στο κάθε παιδί. Οι ζωγραφιές ήταν έγχρωμες με σκοπό την διάκριση των ηρώων. Μετά από την ανάγνωση της κάθε ιστορίας, η ερευνήτρια υπενθύμιζε στο παιδί τα κρίσιμα σημεία της ιστορίας, ώστε να μην υπάρξει κάποια αστοχία, λόγω προβλημάτων μνήμης.

Ως προς τη κωδικοποίηση των απαντήσεων, κάθε παιδί που έδωσε σωστή απάντηση βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό σε κάθε ιστορία. Για τις λανθασμένες απαντήσεις το παιδί βαθμολογήθηκε με 0 βαθμούς.

Πίνακας 3

Ο Κώστας και ο Νίκος παίζουν κάθε μέρα στη παιδική χαρά. Ο Κώστας κάνει πάντα τσουλήθρα. Ο Νίκος κάνει πάντα κούνια. Σήμερα το απόγευμα, ο Κώστας πηγαίνει στη παιδική χαρά και κάνει όπως πάντα τσουλήθρα. Ο Νίκος όμως, αντί να παίζει το παιχνίδι που παίζει πάντα, δηλαδή κούνια, σήμερα αποφασίζει να κάνει τσουλήθρα. Δυστυχώς σήμερα, κάποιος έχει ρίξει νερά πάνω στην τσουλήθρα και καθώς ο Κώστας και ο Νίκος προσπαθούν να κατέβουν, γλιστρούν, πέφτουν κάτω στο χώμα και χτυπούν. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στα εξής: Ποιο από τα δύο αγόρια θα

νιώσει πιο άσχημα που αποφάσισε να κάνει τσουλήθρα σήμερα;

Ο Κώστας, που κάθε μέρα κάνει τσουλήθρα, ή ο Νίκος, που ενώ πάντα κάνει κούνια, σήμερα αποφάσισε να κάνει τσουλήθρα; Ή μήπως πιστεύεις ότι θα νιώσουν και οι δύο το ίδιο;

2.2.2. Έργα για την αξιολόγηση της ΘτΝ

Η αξιολόγηση της ΘτΝ πραγματοποιήθηκε, μέσα από τη χρήση τεσσάρων συνολικά πειραματικών έργων, ψευδούς πεποίθησης α' και β' τάξης. Παρακάτω αναλύονται τα έργα, κατά τη σειρά με την οποία χορηγήθηκαν.

Έργο απροσδόκητου περιεχομένου (Κουτί smarties)

Το έργο απροσδόκητου περιεχομένου, κατασκευάστηκε από τους Perner, Leekam και Wimmer το 1987. Το έργο αυτό εξετάζει την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν ψευδείς πεποιθήσεις α' τάξης. Για τη διεξαγωγή του χρησιμοποιήθηκε ένα κουτί Smarties, όπου μέσα είχε ένα μολύβι. Η ερευνήτρια, έδειχνε το κουτί στο παιδί και το ρωτούσε για το τι πιστεύει πως έχει μέσα. Αργότερα, άνοιγε το κουτί και αποκάλυπτε το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια, του ζητούσε να θυμηθεί τι είχε πει αρχικά ότι έχει μέσα (ερώτηση ψευδούς πεποίθησης α' τάξης). Τέλος, η ερευνήτρια ενημέρωνε το παιδί ότι στη συνέχεια θα ερχόταν κάποιο άλλο παιδί για να του δείξει το ίδιο κουτί, ώστε να απαντήσει και αυτό τι έχει μέσα και το καλούσε να μαντέψει την απάντηση του παιδιού που θα καλούσε, αλλά και να δικαιολογήσει την απάντησή του (ερώτηση ψευδούς πεποίθησης α' τάξης).

Ως προς τη κωδικοποίηση των απαντήσεων, όσα παιδιά στην ερώτηση σχετικά με το τι θα νομίζει το καινούριο παιδί που θα προσέλθει ότι έχει μέσα το κουτί, έδωσαν σωστή απάντηση (Καραμέλες), τότε βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό, ενώ όσα έδωσαν λανθασμένη απάντηση (Μολύβι ή Άλλη απάντηση), τότε βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμούς.

Έργο απροσδόκητης μετακίνησης

Το έργο της απροσδόκητης μετακίνησης κατασκευάστηκε από τους Wimmer και Perner (1983), με σκοπό την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν ψευδείς πεποιθήσεις α' τάξης. Το έργο αυτό περιλάμβανε έγχρωμες ζωγραφιές που αναπαριστούσαν τα πιο κρίσιμα σημεία της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, στο έργο υπάρχουν δύο ήρωες, ο Γιώργος και η Μαρία, όπου ο Γιώργος κρατάει ένα αρκουδάκι, το οποίο βάζει μέσα σε ένα κόκκινο ντουλάπι και φεύγει. Αργότερα, έρχεται η Μαρία, παίρνει το αρκουδάκι μέσα από το κόκκινο ντουλάπι και το βάζει μέσα σε ένα μπλε καλάθι. Στη συνέχεια, ο Γιώργος επιστρέφει. Η ερευνήτρια ρωτούσε το παιδί, που πιστεύει ότι έβαλε ο Γιώργος το αρκουδάκι (ερώτηση ψευδούς πεποίθησης α' τάξης), για το που βρίσκεται πραγματικά (ερώτηση ελέγχου της πραγματικότητας), καθώς και που το τοποθέτησε ο Γιώργος πριν να φύγει (ερώτηση μνήμης).

Ως προς τη κωδικοποίηση των απαντήσεων, τα παιδιά που απάντησαν σωστά στην ερώτηση για το που βρίσκεται το αρκουδάκι πραγματικά (Μπλε καλάθι) βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό, ενώ για οποιαδήποτε άλλη απάντηση βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμούς.

Έργο “η ιστορία με το δώρο των γενεθλίων”

Το έργο “η ιστορία με το δώρο των γενεθλίων” κατασκευάστηκε από τους Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg (1994), με σκοπό την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν ψευδείς πεποιθήσεις β' τάξης. Τα παιδιά άκουσαν μια ιστορία που αφορούσε τον Πέτρο και τη μαμά του. Η μαμά του Πέτρου είναι στην κουζίνα του σπιτιού τους ενώ ο Πέτρος, ο οποίος την επόμενη μέρα έχει τα γενέθλιά του είναι στο σχολείο. Η μαμά του τού έχει πάρει για δώρο έκπληξη ένα σκυλάκι και το έχει κρύψει στο υπόγειο του σπιτιού τους, ενώ στον Πέτρο λέει ότι του έχει πάρει ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, προκειμένου να μην πει την αλήθεια. Η ερευνήτρια, καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας έκανε ερωτήσεις ελέγχου μνήμης και κατανόησης στο παιδί. Ο Πέτρος όμως τελικά βρίσκει στο υπόγειο το σκυλάκι που του έχει πάρει η μαμά του χωρίς εκείνη να το γνωρίζει. Η μητέρα ωστόσο, μιλάει στο

τηλέφωνο με τη γιαγιά του ήρωα, η οποία θέλει να μάθει για το δώρο που πιστεύει ο Πέτρος ότι θα λάβει για τα γενέθλιά του. Η ερευνήτρια σε αυτό το σημείο ρωτούσε τα παιδιά για το τι θα απαντήσει η μαμά στη γιαγιά (ερώτηση ψευδούς πεποίθησης β' τάξης), καθώς και τους ζητούσε να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Η ιστορία, ήταν σχεδιασμένη και σε έγχρωμες εικόνες, για τη καλύτερη κατανόηση των παιδιών.

Ως προς τη κωδικοποίηση, όσα παιδιά στην ερώτηση κατανόησης για τη ψευδή πεποίθηση β' τάξης, σχετικά με το τι θα απαντήσει η μαμά στη γιαγιά για το τι δώρο πιστεύει ο Πέτρος ότι του έχει πάρει, έδωσαν σωστή απάντηση (Ηλεκτρονικό παιχνίδι), βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό, ενώ τα παιδιά που έδωσαν οποιαδήποτε άλλη απάντηση βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμούς. Έπειτα η ερευνήτρια ζητούσε από τα παιδιά να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Όσον αφορά την ερώτηση δικαιολόγησης, όσα παιδιά λάμβαναν υπόψη τη ψευδή πεποίθηση της μητέρας του Πέτρου, βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό, ενώ όσα έδιναν λανθασμένες απαντήσεις (δικαιολόγηση α' τάξης, αναφορά σε μη σημαντικά ή μη σχετικά γεγονότα, απαντήσεις τύπου “δεν ξέρω”) βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμούς.

Έργο “Η ιστορία για το φορτηγάκι με τα παγωτά”

Το έργο “η ιστορία για το φορτηγάκι με τα παγωτά” κατασκευάστηκε από τον Baron-Cohen (1989), με σκοπό την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν ψευδείς πεποιθήσεις β' τάξης. Στο έργο αυτό υπάρχουν τρεις ήρωες, ο Γιώργος, η Μαίρη και ο παγωτατζής, που βρίσκονται σε ένα πάρκο. Ο Γιώργος πηγαίνει στο σπίτι του να πάρει λεφτά για να αγοράσει παγωτό. Ωστόσο, ο παγωτατζής φεύγει από το πάρκο για να πάει να πουλήσει παγωτά στο σχολείο. Αργότερα, ο Γιώργος συναντά το παγωτατζή και πηγαίνουν μαζί στο σχολείο. Έπειτα, η Μαίρη πηγαίνει στο σπίτι του Γιώργου να παίξουν και η μαμά του Γιώργου την ενημερώνει ότι έχει πάει να αγοράσει παγωτό.

Η ιστορία, ήταν σχεδιασμένη και σε έγχρωμες εικόνες, για τη καλύτερη κατανόηση των παιδιών. Ως προς τη κωδικοποίηση των απαντήσεων, στην ερώτηση κατανόησης για την ψευδή πεποίθηση α' τάξης, σχετικά με το που πιστεύει ο Γιώργος ότι βρίσκεται το φορτηγάκι με τα παγωτά, καθώς επιστρέφει από το σπίτι του, όσα παιδιά έδωσαν σωστή απάντηση (Πάρκο) βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό, ενώ όσα έδωσαν οποιαδήποτε άλλη απάντηση βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμούς. Για την

ερώτηση κατανόησης για την ψευδή πεποίθηση β' τάξης, τα παιδιά ρωτήθηκαν για το που θα πάει η Μαίρη να βρει το Γιώργο, αφού μιλήσει με τη μητέρα του στο σπίτι του και τους ζητήθηκε να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Όσα παιδιά έδωσαν σωστή απάντηση (Πάρκο) βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό, οποιαδήποτε άλλη απάντηση βαθμολογήθηκε με 0 βαθμούς. Όσον αφορά την ερώτηση δικαιολόγησης, αν το παιδί λάμβανε υπόψη τη ψευδή πεποίθηση της Μαίρης βαθμολογούταν με 1 βαθμό, ενώ αν έδινε λανθασμένες απαντήσεις (δικαιολόγηση α' τάξης, αναφορά σε μη σημαντικά ή μη σχετικά γεγονότα, απαντήσεις τύπου “δεν ξέρω”) βαθμολογούταν με 0 βαθμούς.

2.2.3. Έργο γλωσσικής ικανότητας

Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία Εκφραστικού Λόγου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, & Σιδέρης, 2009). Πρόκειται για την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της C.Renfrew (1995). Το έργο περιλαμβάνει 50 εικόνες που απεικονίζουν διάφορα αντικείμενα και είναι κατανεμημένες σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών, αντιπροσωπεύοντας διαφορετική δυσκολία.

Το έργο χορηγήθηκε ατομικά σε κάθε παιδί. Η ερευνήτρια έδειχνε με τη σειρά τις εικόνες στο παιδί και αυτό έπρεπε να πει τι αντικείμενα είναι αυτά που βλέπει. Στη περίπτωση που το παιδί έδινε πέντε συνεχόμενες απαντήσεις λάθος τότε η δοκιμασία δεν συνεχιζόταν. Η φωνολογική των λέξεων δεν κρίθηκε αξιοσημείωτη. Ως προς τη βαθμολόγηση, η ερευνήτρια συμπλήρωνε τον αριθμό 1 για κάθε σωστή απάντηση και τον αριθμό 0 για οποιαδήποτε λανθασμένη απάντηση. Αφού συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις, υπολογίστηκε το άθροισμα των σωστών απαντήσεων και βρέθηκε η συνολική επίδοση των παιδιών, βάσει της ποσοστιαίας τιμής που έδειχνε ο πίνακας του εγχειριδίου του έργου.

Ως προς τις ψυχομετρικές ιδιότητες της δοκιμασίας, υπάρχει έντονη εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, ο δείκτης Cronbach's α κυμαινόταν από .89 έως .92. Η αξιοπιστία επανεξέτασης ελέγχου ήταν .937. Η δοκιμασία παρουσίασε υψηλή συνάφεια με παρόμοιες δοκιμασίες λεξιλογίου (κλίμακα λεξιλογίου ΑθήναΤεστ, δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου PPVT-R, δοκιμασία παραγωγής λεξιλογίου από το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης).

2.2.4. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών στοιχείων

Για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων συμπληρώθηκε ένα σύνολο ερωτήσεων που αφορούσαν στοιχεία των παιδιών που έλαβαν μέρος, καθώς και των γονέων τους. Συγκεκριμένα, συμπληρώθηκε η ημερομηνία γέννησης των παιδιών, το φύλο τους, η τάξη και το σχολείο στο οποίο φοιτούν, ενώ για τους γονείς, συμπληρώθηκε, το φύλο και η ηλικία ενός εκ των δύο, καθώς και το μορφωτικό τους επίπεδο.

2.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Αρχικά, ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές των ΚΔΑΠ και έπειτα δόθηκε στους γονείς ένα έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα. Το έντυπο περιελάμβανε το σκοπό της έρευνας, την επεξήγηση των εργαλείων και τον χρόνο που απαιτείται για τη χορήγηση τους, καθώς και επιβεβαίωνε τους γονείς για την ασφάλεια και την ανωνυμία των παιδιών. Τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων συμπληρώθηκαν από τους ίδιους. Πριν από την βασική έρευνα πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα, όπου συμμετείχαν 10 παιδιά με σκοπό να κριθεί η κατανόηση των εργαλείων από τα παιδιά, καθώς και να διαπιστωθεί ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής τους, από την οποία προέκυψαν ορισμένες αλλαγές στις διατύπωση των ερωτήσεων.

Οι μαθητές εξετάζονταν ατομικά σε ένα ήσυχο χώρο του ΚΔΑΠ, ενώ χρειάστηκαν δύο συναντήσεις για το κάθε παιδί. Η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια περίπου 10 με 15 λεπτά και γίνονταν είτε σε δύο διαφορετικές μέρες, είτε με ένα μεγάλο διάλειμμα ενδιάμεσα. Στην πρώτη συνάντηση χορηγήθηκαν οι ιστορίες που αξιολογούσαν την ΜΑΠΣ, καθώς και το έργο μέτρησης της γλωσσικής ικανότητας. Στην δεύτερη συνάντηση χορηγήθηκαν τα τέσσερα έργα της ΘτΝ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις. Οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 21.0. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σε τρεις ξεχωριστές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα μέτρα περιγραφικής στατιστικής όλων των μεταβλητών, οι αναλυτικές επιδόσεις των παιδιών σε κάθε μεταβλητή, καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) για την επίδραση της ηλικίας, του φύλου και την γλωσσικής ικανότητας των παιδιών στις επιδόσεις τους στα έργα της ΜΑΠΣ και της ΘτΝ. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών της έρευνας. Στη τρίτη και τελευταία ενότητα, γίνεται η παρουσίαση των αναλύσεων παλινδρόμησης, με σκοπό να φανεί κατά πόσο οι επιδόσεις των παιδιών στα έργα ΘτΝ, μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών μπορούν να προβλέψουν την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τη ΜΑΠΣ.

3.1. ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

3.1.1. Περιγραφική στατιστική

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το εύρος όλων των μεταβλητών.

Πίνακας 4

Μέσοι όροι , τυπικές αποκλίσεις και εύρος βαθμολογίας της έρευνας για το σύνολο του δείγματος και για κάθε ηλικιακή ομάδα ξεχωριστά

	5-χρονα			7-χρονα			9-χρονα			11-χρονα			Σύνολο		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
Γλωσσική Ικανότητα	31.10	3.52	24-38	35.38	4.55	24-42	39.52	3.06	35-45	41.55	3.16	35-46	36.81	5.49	24-46
ΜΑΠΣ	1.70	1.30	0-4	1.33	1.34	0-4	3.05	1.07	1-4	3.18	1.09	0-4	2.28	1.45	0-4
ΘτN_A	2.00	0.86	0-3	2.13	0.80	1-3	2.62	0.50	2-3	2.68	0.57	1-3	2.33	0.78	0-3
ΘτN_B	2.00	1.30	0-4	1.33	1.27	0-4	2.48	1.08	0-4	2.55	1.10	0-4	2.07	1.27	0-4

3.1.2. ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΜΑΠΣ

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στις τέσσερις ιστορίες που αποτελούν το έργο της ΜΑΠΣ, ενώ στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 2) παρουσιάζεται ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης στο έργο της ΜΑΠΣ όλων των ηλικιακών ομάδων. Όπως φαίνεται στον πίνακα 5 και το γράφημα 2, τα 9-χρονα και τα 11-χρονα είχαν καλύτερη επίδοση από τα 5-χρονα και τα 7-χρονα και στις τέσσερις ιστορίες. Οι μεγαλύτερες διαφορές παρουσιάζονται στην 2η και στην 4η ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, στην 2η ιστορία το 77,3% ($n = 17$) των 11-χρονων, καθώς και το 76,2% ($n = 16$) των 9-χρονων, έδωσε σωστές απαντήσεις ενώ μόνο το 33,3% ($n = 8$) των 7-χρονων και το 28,6% ($n = 6$) των 5-χρονων κατάφερε να επιτύχει. Αντίστοιχα, στην 4η ιστορία τα 11-χρονα συμπλήρωσαν ένα ποσοστό επιτυχίας 86,4% ($n = 19$), τα 9-χρονα ένα ποσοστό επιτυχίας 85,7% ($n = 18$), ενώ τα 7-χρονα μόνο 37,5% ($n = 9$) και τα 5-χρονα μόνο 38,1% ($n = 8$). Από τον πίνακα 5 προέκυψε ότι υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των παιδιών στις τέσσερις ιστορίες της ΜΑΠΣ ανάλογα την ηλικιακή ομάδα την οποία ανήκουν. Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της ηλικίας στην επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ, πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA), όπου ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ηλικιακή ομάδα και εξαρτημένη ήταν η επίδοση στο έργο της ΜΑΠΣ. Επιπλέον, για να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, έγιναν post hoc αναλύσεις με το κριτήριο Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της ηλικίας στην επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ είναι στατιστικά σημαντική, $F(3,84) = 13.67$, $p = .000$, $p < .05$ με τα 9-χρονα ($M = 3.05$, $SD = 1.07$) και τα 11-χρονα ($M = 3.18$, $SD = 1.09$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο έργο της ΜΑΠΣ από τα 5-χρονα ($M = 1.67$, $SD = 1.28$) και τα 7-χρονα ($M = 1.33$, $SD = 1.34$). Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση του φύλου και της γλωσσικής ικανότητας στη συνολική επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ, όπου οι αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) έδειξαν ότι οι διαφορές αγοριών και κοριτσιών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές,

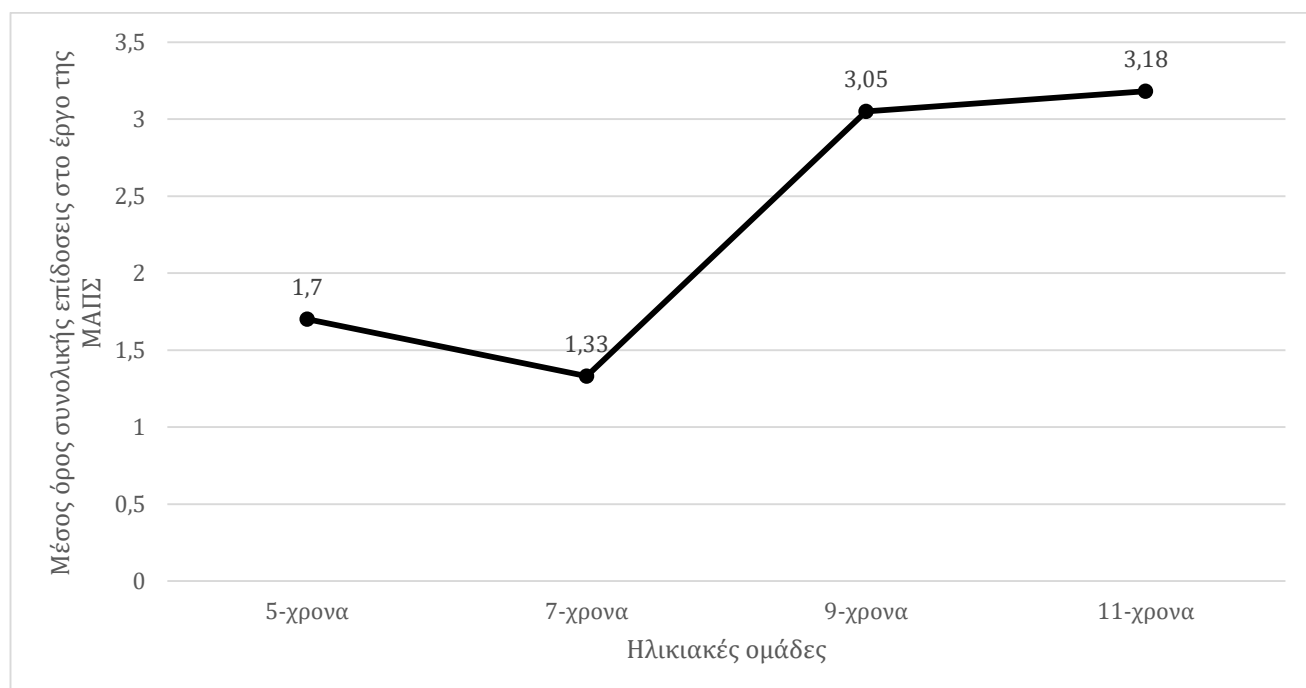
$F(1,86) = 0.56$, $p = .458$, ενώ η γλωσσική ικανότητα φάνηκε να επιδρά στην επίδοση των παιδιών σημαντικά, $F(20,67) = 1.75$, $p = .046$, $p < .05$.

Πίνακας 5
Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά επιτυχίας των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων στις τέσσερις ιστορίες της ΜΑΠΣ

	5-χρονα <i>f</i> (%) (n = 21)	7-χρονα <i>f</i> (%) (n = 24)	9-χρονα <i>f</i> (%) (n = 21)	11-χρονα <i>f</i> (%) (n = 22)	Σύνολο <i>f</i> (%) (n = 88)
ΜΑΠΣ - 1 _η Ιστορία	11 (52,4%)	10 (41,7%)	14 (66,7%)	19 (86,4%)	54 (61,4%)
ΜΑΠΣ - 2 _η Ιστορία	6 (28,6%)	8 (33,3%)	16 (76,2%)	17 (77,3%)	47 (53,4%)
ΜΑΠΣ - 3 _η Ιστορία	10 (47,6%)	5 (20,8%)	16 (76,2%)	15 (68,2%)	46 (52,3%)
ΜΑΠΣ - 4 _η Ιστορία	8 (38,1%)	9 (37,5%)	18 (85,7%)	19 (86,4%)	54 (61,4%)

Γράφημα 2

Μέσοι όροι συνολικής επίδοσης στο έργο της ΜΑΠΣ ανά ηλικιακή ομάδα



3.1.3. Επιδόσεις των παιδιών στα έργα της ΘτΝ

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6) παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών σε κάθε έργο ΘτΝ, ενώ στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 3) παρουσιάζεται ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης στα έργα της ΘτΝ όλων των ηλικιακών ομάδων. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 6 και το γράφημα 3, τα 9-χρονα και τα 11-χρονα συγκέντρωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας από τα 5-χρονα και τα 7-χρονα σε όλα τα έργα της ΘτΝ. Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη διαφορά παρουσιάζεται στο έργο που εξετάζει τη ψευδή πεποίθηση β' τάξης ("η ιστορία με το δώρο των γενεθλίων"), όπου το 90,9% ($n = 20$) των 11-χρονων και το 90,5% ($n = 19$) των 9-χρονων έδωσε σωστές απαντήσεις, σε σύγκριση με το 50% ($n = 12$) των 7-χρονων και το 57,1% ($n = 12$) των 5-χρονων. Από τον πίνακα 6 διακρίνονται

ορισμένες διαφορές στην επίδοση των παιδιών στα έργα ΘτΝ ανάλογα την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Εξετάστηκε λοιπόν, αν αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές με τη χρήση ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA), όπου ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ηλικιακή ομάδα και εξαρτημένη ήταν η συνολική επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ. Επιπλέον, προκειμένου να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, έγιναν post hoc αναλύσεις με το κριτήριο Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της ηλικίας στην επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ είναι στατιστικά σημαντική, $F(3,83) = 7.09$, $p = .000$, $p < .05$ με τα 9-χρονα ($M = 5.10$, $SD = 1.26$) και τα 11-χρονα ($M = 5.23$, $SD = 1.41$) να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα της ΘτΝ από τα 5-χρονα ($M = 4.00$, $SD = 1.78$) και τα 7-χρονα ($M = 3.46$, $SD = 1.62$). Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση του φύλου και της γλωσσικής ικανότητας στη συνολική επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ, όπου οι αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) έδειξαν ότι ούτε το φύλο, $F(1,85) = 0.19$, $p = .663$, αλλά ούτε και η γλωσσική ικανότητα, $F(20,66) = 1.59$, $p = .081$, επιδρούν σημαντικά.

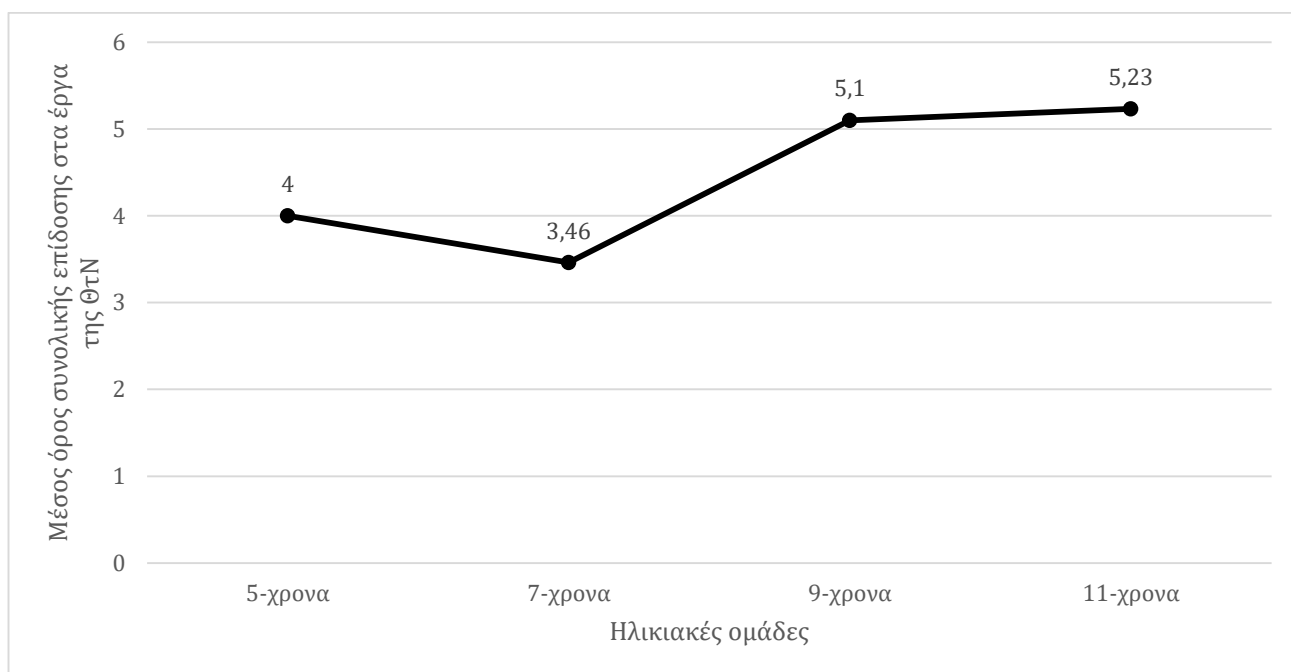
Πίνακας 6*Απόλυτες συχνότητες και ποσοστά επιτυχίας των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων στα έργα της ΘτΝ*

	5-χρονα <i>f</i> (%) (n = 21)	7-χρονα <i>f</i> (%) (n = 24)	9-χρονα <i>f</i> (%) (n = 21)	11-χρονα <i>f</i> (%) (n = 22)	Σύνολο <i>f</i> (%) (n = 88)
ΘτΝ-ΨΠ α'τάξης- «απροσδόκητο περιεχόμενο»	16 (76,2%)	20 (83,3%)	21 (100%)	20 (90,9%)	77 (87,5%)
ΘτΝ- ΨΠ α'τάξης- «απροσδόκητη μετακίνηση»	17 (81%)	20 (83,3%)	20 (95,2%)	22 (100%)	79 (89,8%)
ΘτΝ- ΨΠ β'τάξης- « Ιστορία με το δώρο γενεθλίων»	12 (57,1%)	12 (50%)	19 (90,5%)	20 (90,9%)	63 (71,6%)
ΘτΝ- ΨΠ β'τάξης- « Ιστορία για το φορτηγάκι με τα παγωτά»	5 (23,8%)	2 (8,3%)	6 (28,6%)	6 (27,3%)	19 (21,6%)

*ΨΠ=Ψευδής πεποίθηση

Γράφημα 3

Μέσοι όροι συνολικής επίδοσης στα έργα της ΘτΝ ανά ηλικιακή ομάδα



3.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις που έγιναν με τη χρήση του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Στον ίδιο πίνακα πάνω από τη διαγώνιο, παρουσιάζονται οι μερικές συσχετίσεις των μεταβλητών που έγιναν υπό την επίδραση της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Παρακάτω, περιγράφονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση.

Όσον αφορά την επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με την επίδοσή τους στα έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης ($r = .211, p < .05$) και με την επίδοσή τους στα έργα ψευδούς πεποίθησης β' τάξης ($r = .317, p < .05$).

Οι αναλύσεις των μερικών συσχετίσεων των μεταβλητών, που προέκυψαν υπό την επίδραση της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών έδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών είτε έπαψαν να είναι στατιστικά σημαντικές είτε μειώθηκαν σε ένταση. Αναλυτικά, η επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ συσχετίστηκε θετικά μόνο με την επίδοσή τους στα έργα ψευδούς πεποίθησης β' τάξης ($r = .247, p < .05$) και δεν συσχετίστηκε με την επίδοσή τους στα έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης ($r = .023$).

Πίνακας 7

Διμεταβλητές συσχετίσεις και αναλύσεις μερικών συσχετίσεων των μεταβλητών

	1	2	3
1. ΜΑΠΣ_Σύνολο	-	.023	.247*
2. ΘτN_A	.211*	-	.249*
3. ΘτN_B	.317**	.341**	-

Σημείωση: Οι διμεταβλητές συσχετίσεις παρουσιάζονται κάτω από τη διαγώνιο, ενώ οι αναλύσεις μερικής συσχέτισης, μετά την αφαίρεση της επίδρασης της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας, παρουσιάζονται πάνω από τη διαγώνιο.

* $p < .05$, ** $p < .01$

3.3. Αναλύσεις παλινδρόμησης

Εξετάστηκε εάν είναι δυνατόν δύο ανεξάρτητες μεταβλητές, η ΘτN α' τάξης και η ΘτN να προβλέψουν και σε ποιο βαθμό την επίδοση στο έργο της ΜΑΠΣ, ακόμη και όταν ελέγχεται η επίδραση της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν ελέγχεται η ηλικία και η γλωσσική ικανότητα, η ΘτN μπορεί να ερμηνεύσει το 28% της διακύμανσης της επίδοσης των παιδιών στο έργο ΜΑΠΣ, $F(4,82) = 8.14$, $p < .05$, $R^2 = .28$). Το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης μπορούσε να το ερμηνεύσει η ΘτN β' τάξης ($\beta = .28$, $p < .05$).

Πίνακας 8

Ιεραρχική παλινδρόμηση της επίδοσης στο έργο της ΜΑΠΣ στην ηλικία, στη γλωσσική ικανότητα, στη ΘτN α' τάξης και στη ΘτN β' τάξης

	ΜΑΠΣ				
	Adjusted R ²	F	b	β	SE
Βήμα 1 ^ο	.24	13.00			
Ηλικία			.72	.55	.18
Γλωσσική Ικανότητα			-.02	-.09	.04
Βήμα 2 ^ο	.28	8.14			
Ηλικία			.71	.54	.18
Γλωσσική Ικανότητα			-.04	-.14	.04
ΘτN_A			-.08	-.04	.20
ΘτN_B			.27	.24	.11
Συνολικό R ²	.28				

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είχε τρεις βασικούς στόχους: (α) να εξετάσει την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης της ΜΑΠΣ σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (β) να διερευνήσει εάν η κατανόηση της ΜΑΠΣ συσχετίζεται με τη ΘτΝ (γ) να εξετάσει τη σχέση της ΜΑΠΣ και της ΘτΝ μετά τον έλεγχο της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις των δεδομένων, τα οποία παραθέτονται σε σχέση με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που προηγήθηκαν.

4.1. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΜΑΠΣ

Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας είχε διατυπωθεί στις υποθέσεις της έρευνας ότι θα επιδρούσε θετικά στην επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ (Υπόθεση 1). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι η ηλικία των παιδιών επιδρά σημαντικά στην επίδοση τους στο έργο της ΜΑΠΣ. Συγκεκριμένα τα 9-χρονα και τα 11-χρονα είχαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας σε σχέση με τα 5-χρονα και τα 7-χρονα και στις τέσσερις ιστορίες του έργου.

Τα ευρήματα της έρευνας ενισχύουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι παιδιά μικρότερης ηλικίας αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να κατανοήσουν ότι ο ήρωας που άλλαξε την απόφαση του είναι αυτός που θα νιώσει πιο μετανιωμένος για την πράξη του (Beck & Grilly, 2009. Guttentag & Ferrell, 2004 . Guttentag, Ferrell, & Gredlein, 2009 . Payir & Guttentag , 2019). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Guttentag, Ferrell και Gredlein (2009), παιδιά ηλικίας 7 και 8 ετών δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ενώ κατάφεραν να συμπληρώσουν

ένα μεγάλο ποσοστό επιτυχίας στο έργο της ΜΑΠΣ, σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 5 ετών, τα οποία είχαν χαμηλότερη επίδοση. Ωστόσο, στην έρευνα των Guttentag και Ferrell (2004), αν και τα 5-χρονα είχαν χαμηλή επίδοση, τα 7-χρονα φάνηκε να μπορούν να αναγνωρίσουν ποιος είναι ήρωας που θα νιώσει πιο μετανιωμένος για την απόφασή του, όπως ακριβώς και τα 9-χρονα. Αντίστοιχα, στην πρόσφατη έρευνα των Payir και Guttentag (2019), υπήρξε σημαντική διαφορά στη κατανόηση της ΜΑΠΣ ανάλογα την ηλικία των παιδιών. Συγκεκριμένα τα 6-χρονα φάνηκε να μην έχουν τόσο καλή επίδοση όσο τα 11-χρονα.

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στην επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ, είχε διατυπωθεί στις υποθέσεις ότι αναμένεται ότι το φύλο δεν θα την επηρεάσει (Υπόθεση 3). Τα αποτελέσματα πράγματι έδειξαν ότι δεν ήταν στατιστικά σημαντική η διαφορά στο τρόπο που απαντούν τα αγόρια από τα κορίτσια. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που είναι σύμφωνο με προηγούμενες έρευνες (Guajardo & Turley-Ames, 2004 . Guttentag, Ferrell, & Gredlein, 2009 . Guajardo & Cartwright, 2016).

Ωστόσο ένας παράγοντας που τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επιδρά στην επίδοση των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ ήταν η γλωσσική τους ικανότητα. Συγκεκριμένα, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι όσο αυξανόταν η ηλικία των παιδιών, τόσο βελτιωνόταν η επίδοση τους στη γλωσσική ικανότητα, με τα 11-χρονα να έχουν την καλύτερη επίδοση. Προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το έργο της ΜΑΠΣ και να μπορέσουν να σκεφτούν πως ένα γεγονός θα μπορούσε να έχει εξελιχθεί διαφορετικά, θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν με λέξεις αυτές τους τις σκέψεις (Guajardo & Turley-Ames, 2004).

4.2. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΕΡΓΑ ΘΤΝ

Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας είχε διατυπωθεί στις υποθέσεις της έρευνας ότι θα επιδρούσε θετικά στην επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ (Υπόθεση 2). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση αυτή, καθώς φάνηκε ότι όσο αυξανόταν η ηλικία των παιδιών τόσο βελτιωνόταν η επίδοση τους στα έργα της ΘτΝ, με τα 11-χρονα να σημειώνουν την καλύτερη επίδοση και τα 5-χρονα τη χειρότερη απόδοση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, που υποστηρίζει ότι

η ηλικία ασκεί σημαντική επίδραση στην επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ (Wimmer, & Hard, 1991 . Frye, Zelazo, & Palfai, 1995 . Moore et al., 1995 . Slaughter, & Gopnik, 1996 . Lundy, 2002 . Newton, & Jenvey, 2011). Συγκεκριμένα, είναι απολύτως σύμφωνα με την έρευνα της Lundy (2002), όπου σε ένα δείγμα παιδιών ηλικίας 5 έως 10 ετών, διαπίστωσε ότι η ηλικία συνδέεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την επίδοση στα έργα της ΘτΝ και ιδιαίτερα ότι τα παιδιά ηλικίας 7 ετών και μικρότερα δεν μπορούν να επιτύχουν στα έργα.

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στις επιδόσεις των παιδιών στα έργα της ΘτΝ, είχε διατυπωθεί στις υποθέσεις ότι αναμένεται ότι το φύλο δεν θα την επηρεάσει (Υπόθεση 4). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά οι απαντήσεις των αγοριών από των κοριτσιών. Η πλειονότητα των ερευνών που έχουν γίνει για τη ΘτΝ κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα (Devine, & Hughes, 2012 . Walker, 2005 . Charman, Ruffman, & Clements, 2002). Επιπλέον, οι αναλύσεις έδειξαν ότι ούτε η γλωσσική ικανότητα μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ. Είναι ένα εύρημα που δεν συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς πολλές είναι οι έρευνες που έχουν αποδείξει ότι η γλωσσική ικανότητα μπορεί να επηρεάσει η ΘτΝ, όπως παρουσιάζεται και στη μετα-ανάλυση των Milligan, Astington και Dack (2007).

4.3. ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΜΑΠΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΕΡΓΑ ΤΗΣ ΘΤΝ

Η παρούσα έρευνα είχε ως δεύτερο στόχο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της επίδοσης των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ και της επίδοσης των παιδιών στα έργα της ΘτΝ. Στις υποθέσεις έρευνας είχε διατυπωθεί ότι οι επιδόσεις θα σχετίζονταν θετικά (Υπόθεση 5). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταξύ των επιδόσεων υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά που απαντούσαν σωστά στα έργα της ΘτΝ, φάνηκε να μπορούν να αντιληφθούν ποιος ήρωας θα νιώσει πιο μετανιωμένος στο έργο της ΑΠΣ. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Riggs, Peterson, Robinson, & Mitchell, 1998 . Guajardo & Turley-Ames, 2004 . Drayton, Guajardo, & Tuerley-Ames, 2011 . Rafetseder & Perner, 2018).

Από τις αναλύσεις παλινδρόμησης προέκυψε επίσης ότι όταν ελέγχεται η επίδραση της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας, η ΘτΝ μπορεί να ερμηνεύσει το 28% της διακύμανσης της επίδοσης των παιδιών στο έργο της ΜΑΠΣ. Το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης μπορούσε να το ερμηνεύσει η ηλικία ΘτΝ β' τάξης. Επομένως, επιβεβαιώνεται η υπόθεση που είχε γίνει ότι όταν αφαιρείται η επίδραση της ηλικίας και της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών, η επίδοση τους στα έργα της ΘτΝ θα προβλέπει σημαντικά την επίδοσή τους στο έργο της ΜΑΠΣ (Υπόθεση 6).

4.4. ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τη κατανόηση του συναισθήματος της μετάνοια που προκύπτει από την ΑΠΣ και τη σχέση της με τη ΘτΝ σε παιδιά ηλικίας 5 έως 11 ετών. Τα δεδομένα της έρευνας προσθέτουν σημαντικά στοιχεία στη διεθνή προσπάθεια στη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή. Η σημασία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ της ΑΠΣ και της ΘτΝ, που έχουν μελετηθεί ελάχιστα σε διεθνές επίπεδο και καθόλου στην Ελλάδα. Φαίνεται λοιπόν, ότι η σχέση αυτή αφορά και μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα παιδιά της χώρας μας.

Το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σύμφωνα με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, αποδεικνύει ότι η σχέση αυτή δεν σχετίζεται με την εθνική προέλευση. Επιπλέον, τα δεδομένα αφορούν ένα αρκετά μεγάλο ηλικιακό εύρος (5-11 ετών), με αποτέλεσμα να δίνεται η δυνατότητα να μελετηθεί πως μπορεί να διαμορφωθεί η επίδοση ανάλογα την ηλικία ενός παιδιού.

Σημαντικό είναι επίσης, ότι προσαρμόστηκε και χρησιμοποιήθηκε ένα νέο εργαλείο για την αξιολόγηση της ΜΑΠΣ στα ελληνικά, που είναι ικανό με ορισμένες προσαρμογές να εξάγει έγκυρα αποτελέσματα σε αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες.

Η κατανόηση της αντίληψης των παιδιών σχετικά με την μετάνοια της ΑΠΣ και τη σχέση της με τη ΘτΝ μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά σε διάφορες στιγμές της ζωής του, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια λήψης των αποφάσεών τους. Τα ευρήματα λοιπόν της έρευνας μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα σε γονείς και εκπαιδευτικούς προκειμένου να αξιολογήσουν τις σχετικές αντιλήψεις ενός παιδιού και να το βοηθήσουν να μπορεί να αντιλαμβάνεται συναισθήματα όπως η μετάνοια, ακόμη και σε αντίθετες προς τη πραγματικότητα καταστάσεις.

4.5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Παρακάτω περιγράφονται ορισμένοι περιορισμοί που υπάρχουν στην έρευνα και γίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Αρχικά, ο βασικότερος περιορισμός αφορά το έργο της ΜΑΠΣ, που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας, του οποίου οι ψυχομετρικές ιδιότητες δεν έχουν ελεγχθεί. Ένας ακόμη περιορισμός που αφορά το ίδιο έργο ήταν ότι παρόλο που ύστερα από την ανάγνωση κάθε ιστορίας η ερευνήτρια υπενθύμιζε τα κρίσιμα γεγονότα στα παιδιά, φάνηκε ορισμένα να δυσκολεύονται να θυμηθούν τα ονόματα των ηρώων. Κρίνεται λοιπόν χρήσιμο, μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν και ερωτήσεις μνήμης σε κάθε ιστορία, προκειμένου να αποφευχθούν τέτοιου είδους προβλήματα. Ταυτόχρονα, η χρήση ερωτήσεων δικαιολόγησης των απαντήσεων των παιδιών θα οδηγούσε σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αντίληψη τους.

Επιπλέον, ένας περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με το δείγμα, όπου οι ηλικιακές ομάδες δεν περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων. Το ίδιο ισχύει και ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Σε αυτό το σημείο να προστεθεί ότι ένας αρκετά σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα, παρότι οι γονείς των παιδιών είχαν συμφωνήσει να συμμετέχουν τα παιδιά τους δε στάθηκε εφικτή κάποια συνάντηση με τα παιδιά. Είναι σίγουρο, ότι ένας μεγαλύτερος αριθμός δείγματος θα προσέδιδε σημαντικότερη αξία στα αποτελέσματα της έρευνας.

Ένας ακόμη περιορισμός ήταν και το γεγονός ότι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, διερευνήθηκε η σχέση της αντίληψης της μετάνοιας που προκύπτει από την ΑΠΣ και της ΘτΝ, για πρώτη φορά στην ελληνική πραγματικότητα. Επομένως, είναι βέβαιο ότι η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης αυτής θα μπορέσει να δώσει πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Τέλος, περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι δεν ελέγχθηκε η εργαζόμενη μνήμη, ο ανασταλτικός και ο εκτελεστικός έλεγχος που έχει φανεί σε προηγούμενες έρευνες ότι έχουν άμεση σχέση και μπορούν να επηρεάσουν την ΑΠΣ και τη ΘτΝ.

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες στην ίδια γνωστική περιοχή. Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε την

αντίληψη τους συναισθήματος της μετάνοιας που προκύπτει από την ΑΠΣ. Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν και άλλα συναισθήματα που έχουν βρεθεί ότι συνδέονται με την ΑΠΣ, όπως για παράδειγμα η απογοήτευση ή η λύπη , καθώς και πως αυτά σχετίζονται με την ΘτΝ. Επιπλέον, θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να συμπεριλάβει και ακόμη μικρότερα σε ηλικία παιδιά, προκειμένου να φανούν οι διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *The International Review of Research in Open And Distributed Learning*, 4(2).
- Ashwin, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., O’Riordan, M., & Bullmore, E. T. (2007). Differential activation of the amygdala and the “social brain” during fearful face-processing in Asperger Syndrome. *Neuropsychologia*, 45(1), 2–14.
- Astington, J. W. (2001). The Future of Theory-of-Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequences. *Child Development*, 72(3), 685–687.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320.
- Bar-Hillel, M., Neter, E. (1996). Why are people reluctant to exchange lottery tickets? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 17–27.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285- 297.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 174- 183.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & 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.
- Baron, J., & Ritov, I. (1994). Reference Points and Omission Bias. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59(3), 475–498.
- Beattie, J., Baron, J., Hershey, J. C., & Spranca, M. D. (1994). Psychological determinants of decision attitude. *Journal of Behavioral Decision Making*, 7(2), 129–144.
- Beck, S. R., Carroll, D. J., Brunsdon, V. E. A., & Gryg, C. K. (2011). Supporting children’s counterfactual thinking with alternative modes of responding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 190–202.
- Beck, S. R., & Crilly, M. (2009). Is understanding regret dependent on developments in counterfactual thinking? *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 505–510.
- Beck, S. R., & Riggs, K. J. (2014). Developing Thoughts About What Might Have Been. *Child*

- Development Perspectives*, 8(3), 175–179.
- Beck, S. R., Riggs, K. J., & Gorniak, S. L. (2010). The effect of causal chain length on counterfactual conditional reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 505–521.
- Beck S. R., Robinson E. J., Carroll D. J., Apperly I. A. (2006). Children's thinking about counterfactuals and hypotheticals as possibilities. *Child Development*, 77(2), 413–423.
- Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77(1), B25–B31.
- Βογινδροῦκας, Ι., Πρωτόπαπας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Χανιά: Γλαύκη.
- Buchsbaum, D., Bridgers, S., Skolnick Weisberg, D., & Gopnik, A. (2012). The power of possibility: causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367, 2202–2212.
- Byrne R. M. J. (2007). Précis of The Rational Imagination: How People Create Alternatives to Reality. *Behavioral and brain sciences*, 30, 439–53
- Byrne, R. M. J. (2016). Counterfactual Thought. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 135–157.
- Carlson, S., & Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032 – 1053.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 299 – 319.
- Carlson, S. M., Claxton, L. J., & Moses, L. J. (2015). The Relation Between Executive Function and Theory of Mind is More Than Skin Deep. *Journal of Cognition and Development*, 16(1), 186–197.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 176.
- Charman, T., Ruffman, T., & Clements, W. (2002). Is there a Gender Difference in False Belief Development? *Social Development*, 11(1), 1–10.
- Cheung, C. (2010). *Environmental and cognitive factors influencing children's theory-of-mind development* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, Canada.
- Connolly, T., & Zeelenberg, M. (2002). Regret in Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 212–216.

- Coricelli, G., & Rustichini, A. (2009). Counterfactual thinking and emotions: regret and envy learning. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 365(1538), 241–247.
- Dennett, D. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 568–570.
- de Villiers, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 117(11), 1858–1878.
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp.191–228). Hove, U.K.: Psychology Press.
- de Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17(1), 1037–1060.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2012). Silent Films and Strange Stories: Theory of Mind, Gender, and Social Experiences in Middle Childhood. *Child Development*, 84(3), 989–1003.
- Dray, K., & Uphill, M. A. (2009). A Survey of Athletes' Counterfactual Thinking: Precursors, Prevalence, and Consequences. *Sport and Exercise Psychology Review* 5, 16–24.
- Drayton, S., Turley-Ames, K. J., & Guajardo, N. R. (2011). Counterfactual thinking and false belief: The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 532–548.
- Epstude, K., & Roese, N. J. (2008). The Functional Theory of Counterfactual Thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 168–192.
- Ferrell, J. M., Guttentag, R. E., & Gredlein, J. M. (2009). Children's understanding of counterfactual emotions: Age differences, individual differences, and the effects of counterfactual-information salience. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(3), 569–585.
- Ferguson, H. J., Scheepers, C., & Sanford, A. J. (2010). Expectations in counterfactual and theory of mind reasoning. *Language and Cognitive Processes*, 25(3), 297–346.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10(4), 483–527.
- Gallagher, H. ., Happé, F., Brunswick, N., Fletcher, P. ., Frith, U., & Frith, C. . (2000). Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of “theory of mind” in verbal and non-verbal tasks. *Neuropsychologia*, 38(1), 11–21.
- Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of ‘theory of mind’. *Trends in*

- Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.
- German, T. P. (1999). Children's causal reasoning: Counterfactual thinking occurs for "negative" outcomes only. *Developmental Science*, 2(4), 442-457.
- German, T. P., & Nichols, S. (2003). Children's counterfactual inferences about long and short causal chains. *Developmental Science*, 6(5), 514-523.
- Gilbert, D. T., Morewedge, C. K., Risen, J. L., & Wilson, T. D. (2004). Looking forward to looking backward: The misprediction of regret. *Psychological Science*, 15, 346-350.
- Gleicher, F., Kost, K. A., Baker, S. M., Strathman, A. J., Richman, S. A., & Sherman, S. J. (1990). The Role of Counterfactual Thinking in Judgments of Affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(2), 284-295.
- Goldman, A. I. (2012). Theory of mind. *Oxford Handbook of Philosophy and Cognitive Science*.
- Grant, C. M., Riggs, K. J., & Boucher, J. (2004). Counterfactual and Mental State Reasoning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 177-188.
- Guajardo, N. R., & Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 27-45.
- Guajardo, N. R., & Turley-Ames, K. J. (2004). Preschoolers' generation of different types of counterfactual state-ments and theory of mind understanding. *Cognitive Development*, 19(1), 53 - 80.
- Guttentag, R., & Ferrell, J. (2004). Reality Compared With Its Alternatives: Age Differences in Judgments of Regret and Relief. *Developmental Psychology*, 40(5), 764-775.
- Hala, S., Hug, S., & Henderson, A. (2003). Executive Function and False-Belief Understanding in Preschool Children: Two Tasks Are Harder Than One. *Journal of Cognition and Development*, 4(3), 275-298.
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F. (2003). Theory of mind and the self. *Annals of New York Academy of Science*, 1001, 134-144.
- Harris, P. L., German, T., & Mills, P. (1996). Children's use of counterfactual thinking in

- causal reasoning. *Cognition*, 61(3), 233–259.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233–253.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447–1459.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70–78.
- Johnson, M. K., & Sherman, S. J. (1990). Constructing and reconstructing the past and the future in the present. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 482–526). New York: Guilford.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). The simulation heuristic. In D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 201–208). New York: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., & Miller, D. T. (1986). Norm theory: Comparing reality to its alternatives. *Psychological Review*, 93(2), 136–153.
- Landman, J. (1987). Regret and Elation Following Action and Inaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(4), 524–536.
- Landman, J. (1993). *Regret: The persistence of the possible*. New York: Oxford University Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211–238.
- Lundberg, C. G., & Frost, D. E. (1992). Counterfactuals in financial decision making. *Acta Psychologica*, 79(3), 227–244.
- Lundy, J. E. B. (2002). Age and Language Skills of Deaf Children in Relation to Theory of Mind Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 41–56.
- MacRae, C. N. (1992). A Tale of Two Curries: Counterfactual Thinking and Accident-Related Judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 84–87.
- Mandel, D. R. (2003). Judgment dissociation theory: An analysis of differences in causal, counterfactual and covariational reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132(3), 419–434.
- Mandel, D. R., & Dhami, M. K. (2005). “What I did” versus “what I might have done”: Effect

- of factual versus counterfactual thinking on blame, guilt, and shame in prisoners. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(6), 627–635.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (1999). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Markman, K. D., Gavanski, I., Sherman, S. J., & McMullen, M. N. (1993). The mental simulation of better and worse possible worlds. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29(1), 87–109.
- McAlister, A., & Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 733–751.
- McCormack, T., Ho, M., Gribben, C., O'Connor, E., & Hoerl, C. (2018). The development of counterfactual reasoning about doubly-determined events. *Cognitive Development*, 45, 1–9.
- Mellers, B. A. (2000). Choice and the relative pleasure of consequences. *Psychological Bulletin*, 126(6), 910–924.
- Mellers, B. A., & McGraw, A. P. (2001). Anticipated Emotions as Guides to Choice. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 210–214.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838–850.
- Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142.
- Miller, D. T., & Gunasegaram, S. (1990). Temporal order and the perceived mutability of events: Implications for blame assignment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1111–1118.
- Miller, D. T., & McFarland, C. (1986). Counterfactual Thinking and Victim Compensation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 513–519.
- Miller, D. T., & Taylor, B. R. (1995). Counterfactual thought, regret, and superstition: How to avoid kicking yourself. In N. J. Roese & J. M. Olson (Eds.), *What might have been: The social psychology of counter-factual thinking* (pp. 305–331). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η Θεωρία των Παιδιών για το Νο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Moore, C., Jarrold, C., Russell, J., Lumb, A., Sapp, F., & MacCallum, F. (1995). Conflicting desire and the child's theory of mind. *Cognitive Development*, 10(4), 467–482.
- Newton, E., & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761–773.

- Niedenthal, P. M., Tangney, J. P., & Gavanski, I. (1994). "If only I weren't" versus "If only I hadn't": Distinguishing shame and guilt in counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 585–595.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-Month-Old Infants Understand False Beliefs? *Science*, 308(5719), 255–258.
- Payir, A., & Guttentag, R. (2019). Counterfactual thinking and age differences in judgments of regret and blame. *Journal of Experimental Child Psychology*, 183, 261–275.
- Perner, J. (1999). Theory of mind. In M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology: Achievements and prospects* (pp. 205-230). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Perner, J. (2000). About + belief + counterfactual. In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 367–401). Hove, England: Psychology Press.
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 337-344.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Perner, J., & Rafetseder, E. (2011). Counterfactual and Other Forms of Conditional Reasoning: Children Lost in the Nearest Possible World. In C. Hoerl, T. McCormack, & S. R. Beck (Eds.), *Understanding Counterfactuals, Understanding Causation: Issues in Philosophy and Psychology* (pp. 90-109). New York, NY: Oxford University Press.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- Perner, J., Sprung, M., & Steinkogler, B. (2004). Counterfactual conditionals and false belief: a developmental dissociation. *Cognitive Development*, 19(2), 179–201.
- Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 435-455.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Roese, N. J. (1994). The functional basis of counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 805–818.
- Poulin-Dubois, D. (1999). Infants' distinction between animate and inanimate objects: The origins of naive psychology. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (p. 257–280). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rafetseder, E., & Perner, J. (2018). Belief and counterfactuality: A teleological theory of belief

- attribution. *Zeitschrift für Psychologie*, 226(2), 110-121.
- Rafetseder, E., Schwitalla, M., & Perner, J. (2013). Counterfactual reasoning: From childhood to adulthood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(3), 389–404.
- Riggs, K. J., Peterson, D. M., Robinson, E. J., & Mitchell, P. (1998). Are errors in false belief tasks symptomatic of a broader difficulty with counterfactuality? *Cognitive Development*, 13(1), 73–90.
- Ritov, I. (1996). Probability of regret: Anticipation of uncertainty resolution in choice, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 66, 228–236.
- Roese, N. J. (1997). Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121(1), 133–148.
- Roese, N. J., & Olson, J. M. (1993). Self-esteem and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 199-206.
- Roese, N. J., & Olson, J. M. (1995). Outcome Controllability and Counterfactual Thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(6), 620–628.
- Rye, M. S., Cahoon, M. B., Ali, R. S., & Daftary, T. (2008). Development and Validation of the Counterfactual Thinking for Negative Events Scale. *Journal of Personality Assessment*, 90(3), 261–269.
- Sanna, L. J. (1996). Defensive pessimism, optimism, and stimulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 1020–1036.
- Sanna, L. J., & Turley, K. J. (1996). Antecedents to Spontaneous Counterfactual Thinking: Effects of Expectancy Violation and Outcome Valence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(9), 906–919.
- Shahaeian, A. (2015). Sibling, Family, and Social Influences on Children’s Theory of Mind Understanding. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(6), 805–820.
- Slaughter, V. (2015). Theory of Mind in Infants and Young Children: A Review. *Australian Psychologist*, 50(3), 169-172.
- Slaughter, V., & Gopnik, A. (1996). Conceptual Coherence in the Child’s Theory of Mind: Training Children to Understand Belief. *Child Development*, 67(6), 2967–2988.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 742–752.
- Sullivan, K., Zaitchik, D. & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30 (3), 395 – 402.
- Taylor, S. E., & Schneider, S. K. (1989). Coping and the simulation of events. *Social*

- Cognition*, 7, 174-194.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (p. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Turley, K. J., Sanna, L. J., & Reiter, R. L. (1995). Counterfactual thinking and perceptions of rape. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(3), 285–303.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245–275.
- Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297–312.
- Wells, G. L., Taylor, B. R., & Turtle, J. W. (1987). The undoing of scenarios. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 421–430.
- Wimmer, H., & Hard, M. (1991). Against the Cartesian view on mind: Young children's difficulty with own false beliefs. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 125–138.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Zeelenberg, M. (1999). Anticipated regret, expected feedback and behavioral decision making. *Journal of Behavioral Decision Making*, 12(2), 93–106.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2004). Consequences of regret aversion in real life: The case of the Dutch postcode lottery. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 93(2), 155–168.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2007). A Theory of Regret Regulation 1.0. *Journal of Consumer Psychology*, 17(1), 3–18.
- Zeelenberg, M., van Dijk, W. W., Manstead, A. S. R., & vanr de Pligt, J. (2000). On bad decisions and disconfirmed expectancies: The psychology of regret and disappointment. *Cognition & Emotion*, 14(4), 521–541.