ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Μ.Σ Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση

Η σύνδεση της Θεωρίας του Νου και της ηθικής ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία: Μία κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση

Διπλωματική εργασία της φοιτήτριας Ευθυμίας Αρβανίτη

Α.Μ : 215231

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα :
Κ. Ηρώ Μυλωνάκου- Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α

Μέλη Επιτροπής :

Κ. Αλέξανδρος Σταμάτιος Αντωνίου, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α

Κ. Ευαγγελία Μαυρικάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α

Περιεχόμενα

	Περίληψη	5
	Abstract	6
	Ευχαριστίες	7
	Εισαγωγή	9
	1ο ΜΕΡΟΣ	
	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
Κεφάλαιο 1	**Η Θεωρία του Νου**	
1.1	Ο ορισμός της Θεωρίας του Νου: Γιατί πρόκειται για μια θεωρία;	14
1.2	Η σημασία της Θεωρίας του Νου ως συνιστώσα της κοινωνικής λειτουργικότητας	17
1.3	Οι θεωρίες για τη Θεωρία του Νου	19
	1.3.1 Η Θεωρία για τη Θεωρία	19
	1.3.2 Η Θεωρία Προσομοίωσης	20
	1.3.3 Οι θεωρίες εξειδικευμένου πεδίου	21
1.4	Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου	22
1.5	Οι νοητικές Καταστάσεις: Ο ρόλος τους στη Θεωρία του νου	27
1.6	Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου: Τα έργα ψευδών πεποιθήσεων	28
1.7	Ο ρόλος του φύλου στη Θεωρία του Νου	32
Κεφάλαιο 2	**Η ηθική ανάπτυξη**	
2.1	Η έννοια της ηθικότητας	34
2.2	Οι θεωρίες της ηθικής ανάπτυξης	37
2.3	Η εστίαση στην ανάπτυξη του Ηθικού Συλλογισμού	39
	2.3.1 Η θεωρία του J.Piaget για την άναπτυξη του	39

	Ηθικού Συλλογισμού	
	2.3.2 Η θεωρία του L.Kohlberg για την ανάπτυξη του Ηθικού Συλλογισμού	42
2.4	Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για την ηθική ανάπτυξη	44
Κεφάλαιο 3	**Τα κίνητρα ως παρωθητικές δυνάμεις πίσω από τη συμπεριφορά**	
3.1	Ο ορισμός της έννοιας του κινήτρου	48
3.1	Επιστημονικές θεωρίες κινήτρων	51
3.2	Η σημασία του κινήτρου στις ηθικές αξιολογήσεις	54
Κεφάλαιο 4	**Η σύνδεση της Ηθικής Ανάπτυξης με τη Θεωρία του Νου και ο ρόλος του κινήτρου**	56
Κεφάλαιο 5	**Η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της ηθικής ανάπτυξης**	
5.1	Η κοινωνικοπαιδαγωγική οπτική και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος	61
5.2	Ηθική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής	63
	2ο ΜΕΡΟΣ	
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
Κεφάλαιο 6	**Μεθοδολογικό και ερευνητικό μέρος**	
6.1	Ο σκοπός της έρευνας	67
6.2	Ερευνητικά ερωτήμα και ερευνητικές υποθέσεις	69
6.3	Περιγραφή δείγματος και περιορισμοί δείγματος	70
6.5	Η Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	71
6.5	Τα ερευνητικά Εργαλεία	73
6.6	Η στατιστική επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων	82
Κεφάλαιο7	**Ερευνητικά Αποτελέσματα**	84

3ο ΜΕΡΟΣ

ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Κεφάλαιο 8	**Ευρήματα, συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**	
8.1	Σημαντικά Ευρήματα	109
8.2	Συζήτηση	114
8.3	Περιορισμοί της έρευνας	118
8.4	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	119
	Ελληνόφωνη Βιβλιογραφία	121
	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	122
	Παράρτημα	136

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στη Θεωρία του Νου και την ηθική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Η σημασία μιας εις βάθος κατανόησης της πορείας της ηθικής ανάπτυξης και των νοητικών φαινομένων που εμπλέκονται σε αυτή είναι μεγάλη. Τα ερευνητικά ευρήματα από διεθνείς έρευνες ενδεχομένως να μπορούν να συνεισφέρουν την αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης και τη δημιουργία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προσανατολισμένων προς την ανάπτυξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Στη παρούσα έρευνα συμμετείχαν 47 παιδιά (24 κορίτσια, 23 αγόρια) προσχολικής ηλικίας, τριών (25) και τεσσάρων ετών (22), στα οποία χορηγήθηκε μια κλίμακα έργων της θεωρίας του νου καθώς και δύο έργα ηθικών κρίσεων, ένα με βάση το κίνητρο και ένα με βάση τη πρόθεση. Σκοπός του ερευνητικού εγχειρήματος ήταν να ενισχύσει με τα ερευνητικά του αποτελέσματα τη σύνδεση της θεωρίας του νου με τις ωριμότερες ηθικές κρίσεις, ενώ συνιστά τη πρώτη προσπάθεια να μελετηθεί η εν λόγω σύνδεση, σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στη κλίμακα της θεωρίας του νου και στα δύο έργα ηθικών κρίσεων, ενώ βρέθηκαν ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά τριών και τεσσάρων ετών, στον τρόπο που αξιολογούν μια πράξη με βάση το κίνητρο πίσω από αυτή, με τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών να δίνουν περισσότερο βάρος στη πρόθεση από ότι στο αποτέλεσμα. Η εν λόγω έρευνα έρχεται να προστεθεί σε μια σειρά ερευνών, που ενισχύουν την σύνδεση της θεωρίας του νου με την ηθική ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά

Θεωρία του Νου, Ηθική Ανάπτυξη, Προσχολική Ηλικία, Ηθική Κρίση, Κίνητρο, Πρόθεση, Κοινωνική Παιδαγωγική, Κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος

Abstract

The present study aims to shed light in the relationship between Theory of Mind and Moral Development among preschool children and adds to a long series of researches that attempted to establish a connection between Theory of Mind skills and mature Moral Judgments. Now more than ever there is an imperative need for a deeper understanding of the process of moral development and it's relation to other mental skills. The concrete research findings can form the context within which the educational practice will be reformed according to the sociopedagogical principles. Moral development and the cultivation of sociopedagogical ethos should be considered as high priorities of modern education.

In the research participated 47 children in total (24 girls and 23 boys). The participants were divided into two groups based on age, the first one was consisted by 3 year olds (25) and the second one by 4 year olds (22). The children were given a scale of theory of mind tasks as well as two moral judgment tasks, one based on motive and the other one based on intention. According to the present findings an important correlation was found between the participants' performance in Theory of Mind tasks and the performance on the Moral Judgment tasks. In addition, differences were found between three-year olds' and four-year olds' moral judgments, with four-year olds focusing on the motive and three-year olds on the outcome when deciding about the moral valence of an action. Last but not least, the present study is considered to be an innovative attempt of exploring this relationship among Greek students for the first time.

Keywords

Theory of Mind, Moral Development, Preschoolers, Moral Judgment, Motive, Intention, Social Pedagogy, Sociopedagogical ethos

Ευχαριστίες

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας συνεισέφεραν ουσιαστικά, άμεσα ή έμμεσα, μια σειρά σημαντικών προσώπων, τα οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά. Πρώτα από όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που μου παρείχαν σημαντική κατάρτιση και συνέβαλαν στην επέκταση των γνώσεων μου, ανοίγοντας νέους ορίζοντες.

Θα ήθελα, στο σημείο αυτό, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την υπεύθυνη καθηγήτρια του Μεταπτυχιακού προγράμματος και επιβλέπουσα μου κα. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, καθηγήτρια του Τμήματος Παιδαγωγικών και Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τα όσα προσέφερε σε εμάς τους φοιτητές της κατά τη διάρκεια των σπουδών μας. Χωρίς την καθοδήγησή της, θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Στα λόγια της βρήκα την ελπίδα και την έμπνευση για να γίνω καλύτερη παιδαγωγός και επιστήμονας.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες οφείλω στον εξαίρετο κ. Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου και την κα. Μαυρικάκη, που χωρίς το ειλικρινές τους ενδιαφέρον για την πρόοδο των φοιτητών, δεν θα μπορούσα να είχα φέρει εις πέρας το δύσκολο πόνημα της ολοκλήρωσης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υπομονή και τη αμέριστη συμπαράστασή τους, όταν την χρειαζόμουν περισσότερο.

Copyright ©

Ευθυμία Αρβανίτη, 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

efthimiaarv@gmail.com

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος εδώ και χιλιετίες, επιβιώνει και ευημερεί ως μέλος οργανωμένων κοινωνικών δομών. Πώς όμως επιτυγχάνεται η αρμονική συμβίωση μεταξύ των διαφορετικών μελών της κοινωνίας; Και πώς καταφέρνει ο άνθρωπος να καθοδηγείται διαμέσου των κοινωνικών αδιεξόδων και να διαχειρίζεται τη πολυπλοκότητα της καθημερινής ζωής, χωρίς να διαταράσσεται η κοινωνική συμβίωση;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά μπορεί να δοθεί μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση της ηθικής ανάπτυξης του ατόμου. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο πυρήνας της κοινωνικής συνοχής και αμοιβαιότητας, η κόλλα που κρατά τις κοινωνίες ενωμένες δηλαδή, είναι η κοινωνική συνδιαλλαγή και ο σεβασμός των κοινωνικών συμβολαίων και κανόνων. Με άλλα λόγια, οι ανθρώπινες κοινωνίες στηρίζονται στη δημιουργία περίπλοκων και εύθραυστων δικτύων, η συντήρηση και προστασία των οποίων συνεπάγεται την ύπαρξη ηθικών κανόνων, που ρυθμίζουν και οριοθετούν την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Με τη γέννηση του το άτομο εισέρχεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου μαθαίνει να διαχωρίζει το σωστό από το λάθος, το καλό από το κακό, γαλουχείται με κανόνες και ηθικές αξίες και μαθαίνει να αυτορυθμίζεται και να χαλιναγωγεί τα κατώτερα ένστικτα του. Η σύγχρονη έρευνα στο πεδίο της ηθικής ανάπτυξης δείχνει ότι οι βάσεις για την ηθική ανάπτυξη του ατόμου θέτονται από πολύ νωρίς (MIler, 2009). Όμως η ηθική ανάπτυξη δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από τις υπόλοιπες διαστάσεις της κοινωνιογνωστικής ανάπτυξης, καθώς όλες οι νοητικές ικανότητες του ατόμου αλληλοεπιδρούν συνθέτοντας το άτομο ως όλον.

Οι νέες ερευνητικές τάσεις έχουν αναδείξει μια σημαντική διάσταση της κοινωνιογνωστικής ανάπτυξης, που φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Η νέα αυτή διάσταση δεν είναι άλλη από τη Θεωρία του Νου, που συνιστά την ικανότητα του ανθρώπου να ερμηνεύει και να προβλέπει την συμπεριφορά των άλλων, βασιζόμενος στις νοητικές τους καταστάσεις (Astington, Harris & Olson, 1988˙ Flavell, 2004). Αν και τα δύο αυτά ερευνητικά παιδία, της ηθικής ανάπτυξης και της θεωρίας του νου έχουν

ακολουθήσει μακρές και παράλληλες πορείες, τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι πορείες τους είναι περισσότερο διαπλεκόμενες παρά παράλληλες.

Πολλοί ερευνητές έχουν στραφεί στην διερεύνηση της σχέση ανάμεσα στην θεωρία του νου και την ηθική ανάπτυξη (Baird & Astington, 2004˙ Chee & Murachver, 2012˙ Killen et al., 2011˙ Knobe, 2005˙ Smetana et al., 2012). Η προσπάθεια της σύνδεσης των δύο αυτών διαστάσεων της κοινωνιογνωστικής και ηθικής ανάπτυξης, έγκειται στην παραδοχή ότι για να αξιολογήσει κανείς την ηθικότητα ή μη μιας πράξης ή συμπεριφοράς, χρειάζεται να λάβει υπόψιν του τις νοητικές καταστάσεις του δρώντα πίσω από την πράξη (Chandler, Sokol, & Hallett, 2001˙ Leslie, Knobe, & Cohen, 2006˙ Wainryb & Brehl, 2006˙ Wellman & Miller, 2008˙ Young et al., 2007).

Όπως εύγλωττα το έθεσε ο Kant (1959), όταν η ηθική αξία είναι υπό εξέταση, σημασία δεν έχει η ίδια η ενέργεια, η οποία είναι εμφανής, αλλά οι εσωτερικές αρχές, οι οποίες δεν είναι εμφανείς σε όλους. Όταν δηλαδή ένα άτομο καλείται να αξιολογήσει ηθικά μια πράξη, δεν μπορεί να μην λάβει υπόψη του τα κίνητρα και τις σκέψεις του δρώντα, που τον οδήγησαν στην πράξη αυτή.

Σύμφωνα με την θεώρηση αυτή το άτομο το οποίο διαθέτει θεωρία του νου, θα είναι ικανότερο να προβεί σε ωριμότερες ηθικές κρίσεις, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στο κίνητρο πίσω από την πράξη, παρά στο αποτέλεσμα αυτής. Καθώς όμως οι ενήλικοι είναι λιγότερο ή περισσότερο ικανοί για ώριμες ηθικές κρίσεις, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη προσχολική ηλικία. Κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας λαμβάνουν χώρα σημαντικές και αλματώδεις μεταβολές, τόσο για τη νοητική όσο και ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, από την ηλικία των τεσσάρων ετών αναδύονται οι πρώτες βασικές δεξιότητες θεωρίας του νου (Wellman, Cross, & Watson, 2001˙ Liu et al., 2008˙ Wellman & Liu ,2004), ενώ τα παιδιά θεωρούνται ικανά για ωριμότερες ηθικές κρίσεις, οι οποίες βασίζονται όχι μόνο στο αποτέλεσμα μιας πράξης αλλά και στο κίνητρο του δρώντα (Astington, 2004˙ Baird & Astington, 2004). Ήδη δηλαδή από την ηλικία των τεσσάρων ετών τίθενται οι βάσεις για τον «ενήλικο» ηθικό συλλογισμό.

Η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη βαθύτερη κατανόηση των νοητικών διεργασιών και μηχανισμών αλλά και της αναπτυξιακής πορείας των νοητικών δεξιοτήτων, ώθησε τους ερευνητές να εστιάσουν την προσοχή τους στα

μικρότερα παιδιά. Η πλειονότητα των ερευνών στο ερευνητικό πεδίο της διερεύνησης της σύνδεσης ανάμεσα στη θεωρία του νου και την ηθική ανάπτυξη έχει ως δείγμα παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης σχολικής ηλικίας (Killen et al., 2011˙ Leslie, Knobe, & Cohen,2006˙ Schpizner, 2014).

Βέβαια παραμένει μικρός ο αριθμός των ερευνών που έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τι γίνεται πριν από την ηλικία ορόσημο , δηλαδή τα τέσσερα (4) έτη, για την ανάδυση της θεωρίας του νου και μετά (Killen et al., 2011˙ Smentana et al., 2012).Επίσης είναι μικρός ο αριθμός των ερευνών, που έχουν επιχειρήσει μια άμεση σύνδεση των δύο διαστάσεων αυτών (Fu et al., 2014˙ Killen et al., 2011˙ Loureiro & Souza, 2013˙ Smetana et al., 2012˙ Xiao, Killen, & Lee, 2014).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να προστεθεί στις έρευνες αυτές που επιδιώκουν διερευνούν την σχέσης της ηθικής ανάπτυξης, ιδωμένης υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, με την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Πιο συγκεκριμένα, η σύνδεση αυτή αποπεράται να διερευνηθεί μέσω της συσχέτισης των αποδόσεων των συμμετεχόντων ανάμεσα σε έργα θεωρίας του νου και σε έργα ηθικών αξιολογήσεων, καθώς, σύμφωνα με την βασική ερευνητική υπόθεση, αναμένεται ότι η υψηλότερη απόδοση σε έργα θεωρίας του νου θα συνεπάγεται όχι μόνο υψηλότερη απόδοση στα έργα ηθικών αξιολογήσεων αλλά και ηθικές αξιολογήσεις, που θα στηρίζονται στη πρόθεση του δρώντα πίσω από την πράξη.

Έμπνευση αποτέλεσε η δημοσιευμένη έρευνα δύο ερευνητριών, Loureiro και Souza (2013). Ο πρωτότυπος ερευνητικός σχεδιασμός και η επιλογή των δοκιμασιών τράβηξαν το ενδιαφέρον μου, παρά την αδυναμία της έρευνας να παρουσιάσει ερευνητικά δεδομένα ως προς την άμεση σύνδεση των αποδόσεων των συμμετεχόντων ανάμεσα στην κλίμακα θεωρίας του νου και στις δοκιμασίες ηθικών κρίσεων.

Σύμφωνα με την προσωπική μου υπόθεση, η αδυναμία αυτή οφειλόταν εν μέρει στις ηλικίες του δείγματος. Εφόσον τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών είναι ικανά να περνούν επιτυχώς τα έργα θεωρίας του νου, τα παιδιά ηλικίας πέντε ως επτά ετών, που συνέθεταν το δείγμα της έρευνας, δεν θα παρουσίαζαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την επίδοσή τους στη κλίμακα της θεωρίας του νου.

Η σημαντική διαφοροποίηση της παρούσας έρευνας, είναι ότι ερευνήθηκε η απόδοση παιδιών πριν και μετά το ηλικιακό ορόσημο της ανάδυσης της θεωρίας του νου, ώστε η έρευνα να εστιάσει στη συμβολή της θεωρίας του νου στην ικανότητα των παιδιών να σχηματίσουν ηθικές κρίσεις.

Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι το παρόν ερευνητικό εγχείρημα έρχεται να αποτελέσει τη πρώτη απόπειρα να διερευνηθεί η σχέση αυτή σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Από τη μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε ένα μεγάλο ερευνητικό κενό στον τομέα της σύνδεσης της θεωρίας του νου με την ηθική ανάπτυξη, καθώς δεν εντοπίσθηκε καμία παρόμοια ή σχετική δημοσιευμένη έρευνα.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έρχονται να ενισχύσουν τη θεώρηση, ότι οι πορείες της θεωρίας του νου και της ηθικής ανάπτυξης είναι μάλλον αλληλεξαρτώμενες. Τα ερευνητικά ευρήματα επιδιώκουν να διαφωτίσουν τις πτυχές της ηθικής ανάπτυξης σε σχέση με τις νοητικές μεταβολές που λαμβάνουν χώρα κατά τη περίοδο της προσχολικής ηλικίας, συνεισφέροντας τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Είναι γεγονός ότι η σημασία της μελέτης της θεωρίας του νου και της ηθικής ανάπτυξης είναι αναμφίβολα μεγάλη, καθώς προσφέρει μια εις βάθος κατανόηση των νοητικών λειτουργιών και μηχανισμών που κρύβονται πίσω της, συνθέτοντας έτσι μια πληρέστερη εικόνα. Χάρις τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση των νοητικών φαινομένων, μπορεί να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που θα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα των μαθητών.

Ως εκπαιδευτικός, πιστεύω απόλυτα στη χρησιμότητα των ευρημάτων της επιστημονικής έρευνας που επιχειρούν να διαφωτίσουν όλες τις πτυχές της κοινωνιο-γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης, δυο βασικών διαστάσεων της ανθρώπινης υπόστασης, τις οποίες η εκπαίδευση θα έπρεπε να ενισχύει με κάθε δυνατό τρόπο. Η Κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της εκπαίδευσης που έχει ως στόχο την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί να παραβλέψει την ηθική διάσταση του ατόμου, καθώς μια από τις βασικές διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους.

1ο ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
Η θεωρία του νου

1.1 Ορισμός της Θεωρίας του Νου: Γιατί πρόκειται για μια θεωρία;

Η Θεωρία του Νου συνιστά μια βασική διάσταση της Κοινωνικής Νόησης και της ικανότητας για Κοινωνική Λειτουργικότητα, βασικών στοιχείων για την ανάπτυξη, επιβίωση και ευημερία των ανθρώπων (Μισαιλίδη, 2003). Ειδικότερα, πρόκειται για την ικανότητα του ανθρώπου, να αναπαριστά τα περιεχόμενα του νου και να χρησιμοποιεί τις αναπαραστάσεις αυτές στην ερμηνεία αλλά και πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Premack & Woodruff, 1978). Η Θεωρία του Νου συμβάλλει στην εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων (Cutting & Dunn, 1999˙ Premack & Woodruff, 1978), καθώς και στην αυτοοργάνωση και αυτορρύθμιση, αλλά και στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους (Doherty, 2009).

Ο όρος εισήχθη τη δεκαετία του ΄70 από τους Premack και Woodruff (1978), οι οποίοι διερεύνησαν την ύπαρξη Θεωρίας του Νου στους χιμπατζήδες, ανοίγοντας τον δρόμο για την γέννηση και ανάπτυξη ενός νέου πεδίου, αυτού της διερεύνησης της Θεωρία του Νου στον άνθρωπο και συγκεκριμένα της ανάπτυξης της στα παιδιά. Όταν τέθηκε για πρώτη φορά το ερώτημα «αν *οι χιμπατζήδες διαθέτουν Θεωρία του Νου»* αυτόματα γεννήθηκε το ερώτημα σχετικά με το αν και πότε μπορεί να ειπωθεί ότι τα παιδιά διαθέτουν Θεωρία του Νου. Μέχρι τότε, δεν είχε τεθεί το ερώτημα σχετικά με το αν και πως τα παιδιά ερμηνεύουν και προβλέπουν την συμπεριφορά με βάση τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις, δηλαδή τις νοητικές καταστάσεις.

Στις επόμενες δεκαετίες, παρουσιάστηκε έντονη ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα, που είχε ως αποτέλεσμα την αλματώδη ανάπτυξη του κλάδου. Η τελευταία, όμως, οδήγησε σε αντιφάσεις αλλά και σε αμφίβολα ερευνητικά αποτελέσματα, που διαδραμάτισαν διασπαστικό ρόλο και αποτέλεσαν τροχοπέδη στην ανάπτυξη ενός ενιαίου θεωρητικού πλαισίου (Doherty, 2009). Απαιτήθηκε τουλάχιστον μια δεκαετία για να γίνουν οι πρώτες μετα-αναλυτικές έρευνες, όπως

αυτή των Wellman, Cross & Watson (2001), που καθιέρωσαν μια ευρέως αποδεκτή περιγραφή της ανάπτυξης της θεωρίας του νου και συνέβαλαν στη δημιουργία μιας συμπαγούς θεωρίας.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Θεωρίας του Νου, οι νοητικές καταστάσεις είναι οι αιτίες της δράσης, επομένως το άτομο μπορεί, κατανοώντας τις πεποιθήσεις και επιθυμίες των άλλων και μέσα από την οπτική τους, να ερμηνεύσει και να προβλέψει τη συμπεριφορά τους. Ο άνθρωπος είναι ικανός να προβλέπει και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές των άλλων με γνώμονα τις νοητικές του καταστάσεις ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών.

Αν και μέχρι σήμερα μαίνεται μακρά μάχη σχετικά με τον τρόπο που αποκτάται η Θεωρία του Νου, εάν δηλαδή αποκτάται μέσα από την επαφή με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο ή εάν είναι καθαρά εγγενής, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα και για τις δύο πλευρές. Ενώ έχει οριστεί επανειλημμένως ως ηλικία ορόσημο η ηλικία των τεσσάρων ετών, έρευνες δείχνουν παρούσα την ικανότητα για Θεωρία του Νου ακόμα και σε βρέφη, 18 μηνών (Onishi & Baillargeon, 2005). Υπάρχει δηλαδή μια εγγενής προδιάθεση εμφανής από πολύ νωρίς, που καθιστά «έτοιμο» τον ανθρώπινο νου να αναπτύξει την ικανότητα για Θεωρία του Νου, η οποία ωριμάζει παράλληλα με τις υπόλοιπές κοινωνιο-γνωστικές και νοητικές ικανότητες του ανθρώπου.

Γιατί όμως χρησιμοποιείται αυτός ο όρος και γιατί αποτελεί θεωρία; Την απάντηση έδωσαν πρώτοι οι ίδιοι, εισηγητές του όρου, Premack και Woodruff (1978). Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους *ένα σύστημα υποθεων αυτού του είδους σωστά θεωρείται ως μια θεωρία, πρώτα επειδή αυτές οι καταστάσεις δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες, και δεύτερον, επειδή το σύστημα μπορεί να χρησιμοποιείται για να κάνει προβλέψεις, συγκεκριμένα, για τη συμπεριφορά άλλων οργανισμών* (Premack & Woodruff, σελ, 515). Δηλαδή, η Θεωρία του Νου είναι μια θεωρία στο βαθμό που η συμπεριφορά είναι το μόνο πράγμα που παρατηρείται άμεσα και όχι οι νοητικές διεργασίες που έλαβαν χώρα ώστε να εκδηλωθεί η συμπεριφορά.

Η κατανόηση της νοητικής κατάστασης των άλλων, πρόκειται για μια περίπλοκη διαδικασία, που απαιτεί την ανάπτυξη και κατανόηση αφηρημένων εννοιών καθώς και συσχετίσεων, οι οποίες δεν είναι πάντα εμφανείς, κυρίως όταν η νοητική κατάσταση δεν αντιστοιχεί σε πραγματικές καταστάσεις (Sabbagh et al.,

2006). Για την κατανόηση της νοητικής κατάστασης των άλλων απαιτούνται νοητικές διεργασίες που σχετίζονται με ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (Vogeley et al., 2001).

Λαμβάνουμε ως δεδομένο ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν νόηση. Κάθε άνθρωπος όμως μπορεί να γνωρίζει μόνο την ύπαρξη της δικής του νόησης μέσω της ενδοσκόπησης, γιατί είναι αδύνατον για κάποιον να έχει άμεση πρόσβαση στη νόηση του άλλου. Η αποδοχή αυτή βασίζεται στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα και με έρευνες η θεωρία του νου είναι παρούσα σε διάφορες νοητικές διεργασίες και δεξιότητες όπως στην «κοινή προσοχή» (joint attention) (Baron-Cohen, 1991˙ Charmanman et al., 2000), την λειτουργική χρήση της γλώσσας (Astington, 2005˙ Astington & Jenkins, 1999˙ Milligan, Astington, & Dack, 2007˙ Ruffman, Slade, & Crowe, 2002), αλλά και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Cutting & Dunn, 1999˙ Dunn, 2000).

Όπως το διατύπωσε και ο Tomasello (2009, σελ, 21) *ο όρος θεωρία του νου καταγράφει το γεγονός ότι χρησιμοποιούμε αυτές τις αφηρημένες νοητικές θεωρήσεις για να εξηγήσουμε και να προβλέψουμε τη συμπεριφορά των άλλων, όπως κάθε θεωρία μας επιτρέπει να εξηγήσουμε και να προβλέψουμε σχετικά φαινόμενα.*

Οι επινοητές του όρου, όπως και πληθώρα αναπτυξιακών ψυχολόγων, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά διερευνούν τις νοητικές αναπαραστάσεις των άλλων, σαν «μικροί επιστήμονες» που σχηματίζουν και αναθεωρούν την σκέψη τους με τον ίδιο τρόπο που κάνουν οι επιστήμονες κατά την οικοδόμηση μιας επιστημονικής θεωρίας (Gopnik and Meltzoff, 1997˙ Gopnik & Wellman, 1992). Συλλέγουν δεδομένα, κάνουν παρατηρήσεις, δημιουργούν και μεταβάλλουν τις θεωρίες τους για τον φυσικό και νοητικό κόσμο μεταβαίνοντας από απλούστερες σε συνθετότερες θεωρίες.

1.2 Η Θεωρία του Νου ως βασική συνιστώσα της κοινωνικής νόησης

Ο άνθρωπος δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένος από την κοινωνική του διάσταση, καθώς εξελίσσεται και αναπτύσσεται εντός κοινωνικών πλαισίων. Όπως το διατύπωσε άλλωστε ο Αριστοτέλης, χιλιετίες πριν, *ο άνθρωπος είναι ζώον κοινωνικόν*. Η ίδια η ουσία της «ανθρώπινης φύσης», όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα, την οφείλουμε στην κοινωνική συμβίωση του ανθρώπινου είδους, που είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία πολιτισμού. Όπως έχει προτείνει ο Nick Humphrey (1983), θα μπορούσαμε να αποκαλούμε κάλλιστα τον Homo sapiens, Homo psychologicus και αυτό γιατί ο άνθρωπος βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους του, όπου απαραίτητη ικανότητα είναι να κατανοεί και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές των άλλων, να κατανοεί τις επιθυμίες, τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις τους, στηριζόμενος στην ψυχολογία του κοινού νου. Η αδιάκοπη προσπάθεια για ερμηνεία και κατανόηση της συμπεριφοράς των άλλων, δεν περιορίζεται στην λεκτική επικοινωνία και την έκδηλη συμπεριφορά, αλλά αντίθετα, το άτομο επιδιώκει μια βαθύτερη, ψυχολογική και ουσιαστική κατανόηση, σε ένα πλαίσιο ερμηνείας και πρόβλεψης της συμπεριφοράς των άλλων με βάση τις εσωτερικές ψυχικές καταστάσεις (Wellman & Miller, 2008).

Η κατανόηση του διαφορετικού τρόπου σκέψης των ανθρώπων και η ερμηνεία της συμπεριφοράς τους αποτελεί την βάση για την ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επιβίωση του ανθρώπου μέσα στα περίπλοκα κοινωνικά συστήματα, όπου δρα και αναπτύσσεται.

Η κοινωνική συμπεριφορά θα μπορούσε να διαχωριστεί αδρά σε δύο άξονες, αυτών της συνεργασίας και του ανταγωνισμού, εξίσου σημαντικούς και αναγκαίους για την ομαλή προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (Frye & Moore, 2014). Και στους δύο, εξέχοντα ρόλο έχει η κατανόηση των προθέσεων και των επιθυμιών των άλλων. Είτε πρόκειται για τη σύναψη φιλιών και συμμαχιών είτε για την εξαπάτηση εχθρών και την προστασία του εαυτού από πιθανούς

εξαπατητές, το άτομο καταφεύγει στην διερεύνηση των νοητικών καταστάσεων σε μια προσπάθεια να κατανοήσει τις προθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων (Gazzaniga, 2011).

Πέραν όμως από ένα σημαντικό κοινωνικό εργαλείο η Θεωρία του Νου είναι σημαντική και για την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου αλλά και για την οικοδόμηση της συλλογιστικής του. Βασικές έννοιες όπως αυτές της Μεταγνώσης και των Μετα-αναπαράστασεων βασίζονται στην Θεωρία του Νου. Η Μεταγνώση, η συνείδηση του ατόμου απέναντι στο γνωστικό του σύστημα, την μνήμη του και την ικανότητά του να μαθαίνει, είναι άμεσα συνυφασμένη με την συνειδητοποίηση της ύπαρξης της νόησης του (Μισαιλίδου, 2011).

Αντίστοιχα η ικανότητα για μετα-αναπαράσταση σχετίζεται με τον τρόπο που το άτομο κατανοεί και αναπαριστά το κόσμο γύρω του. Το παιδί μεγαλώνοντας συνειδητοποιεί ότι αν και υπάρχει μια πραγματικότητα, τα άτομα αναπτύσσουν διαφορετικές αντιλήψεις της πραγματικότητας, πολλές φορές πολύ διαφορετικές από αυτήν. Το άτομο είναι σε θέση να διαχωρίζει το αντικειμενικό από το υποκειμενικό (Doherty, 2009).

Πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί έχουν προτείνει ότι η θεωρία του νου αποτελεί το θεμέλιο για πολλές σημαντικές πτυχές της κοινωνιογνωστικής λειτουργίας, όπως η διδασκαλία και η μάθηση, ψέματα και προσποιήσεις, δημιουργία και διατήρηση φίλων και κοινωνική μάθηση γενικότερα. (Tomasello, 2009). Είναι επομένως κατανοητό ότι η θεωρία του νου είναι άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνιογνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Τέλος, η σημασία της κατανόησης της Θεωρίας του Νου και το πώς αυτή αναπτύσσεται, μπορεί να δώσει απαντήσεις σε πολύ σημαντικά ερωτήματα που απασχολούν τον άνθρωπο, τόσο στο τομέα της επιστημονικής έρευνας όσο και στην φιλοσοφία. Η διερεύνηση του πώς το άτομο αντιλαμβάνεται την ίδια του την ύπαρξη και την νόηση, μπορούν να ρίξουν φως στην κατανόηση των νοητικών λειτουργιών καθώς και στον τρόπο απόκτησης και ανάπτυξής τους. Είναι γεγονός ότι η Κοινωνική Νόηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την Θεωρία του Νου και από πολλούς επιστήμονες θεωρείται ακόμη και ταυτόσημη της.

1.3 Οι θεωρίες για τη Θεωρία του Νου

Αν και έχει καθιερωθεί ο όρος *Θεωρία του Νου,* οι πολλαπλές χρήσεις του και οι αλληλοεπικαλύψεις με άλλους όρους, μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα σύγχυσης. Ο όρος Θεωρία του Νου, αποτελεί μια «ομπρέλα» η οποία συμπεριλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις νοητικές καταστάσεις. Ο όρος αυτός έχει αμφισβητηθεί εν μέρει από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, ως προς το αν πρόκειται όντως για μια θεωρία παρά την καθιέρωση του όρου (Doherty, 2009). Μέχρις στιγμής έχουν αναδυθεί τρεις διακριτές θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται η έρευνα για την θεωρία του νου.

1.3.1 Θεωρία για τη Θεωρία (Theory Theory)

Η Θεωρία για τη Θεωρία συνιστά την πιο παραδεδομένη θεωρητική προσέγγιση εδώ και δεκαετίες, σύμφωνα με την οποία η κατανόηση του νου βασίζεται σε μια ψυχολογία του κοινού νου, η οποία συνθέτει ένα πλαίσιο εννοιών *κατά προσέγγιση επαρκών για τις απαιτήσεις της καθημερινότητας* (Churchland, 1991, σελ. 51).

Ο όρος *Θεωρία για τη Θεωρία* εφευρέθηκε από τον φιλόσοφο Adam Morton την δεκαετία του 80’ ο οποίος συνέδεσε την συμπεριφορά του ατόμου ως προς τους άλλους με την κατανόηση των νοητικών τους καταστάσεων. Σύμφωνα με τον Adam Morton η ψυχολογία του κοινού νου λειτουργεί κατά βάση και αναπτύσσεται όπως μια θεωρία (Doherty, 2009).

Αν και από τον Adam Morton δεν γίνεται χρήση του όρου με βάση την αυστηρή επιστημονική σημασία του όρου, πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν πως η Θεωρία του Νου όπως και ο τρόπος που τα παιδιά μαθαίνουν γενικά, προσομοιάζει στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται μια επιστημονική θεωρία (Gopnik & Wellman, 1992, 1994).

Το άτομο, κατανοώντας τις νοητικές καταστάσεις του άλλου, είναι σε θέση να εξηγήσει τη συμπεριφορά του ή ακόμα και να την προβλέψει στην προσπάθεια του να συνδιαλλαγεί και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Αυτές οι επεξηγήσεις

και προβλέψεις αποτελούν προϊόν μιας σειράς κανόνων (Churchland, 1990), αν και δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τη φύση και το ποιοι είναι αυτοί οι κανόνες.

1.3.2 Θεωρία Προσομοίωσης (Simulation Theory)

Μια εναλλακτική θεωρητική προσέγγιση είναι αυτή της Θεωρίας Προσομοίωσης, σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι ικανό να κατανοήσει το νου των άλλων όχι μέσα από την ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου, αλλά χρησιμοποιώντας ως μέσο τον ίδιο του τον νου, που προσομοιάζει των υπολοίπων . Πιο απλά, τα άτομα, ως έχοντα τον ίδιο νου, μπορούν και μπαίνουν το ένα στην θέση του άλλου.

Η Θεωρία της Προσομοίωσης εισάχθηκε ως αντίλογος στην Θεωρία για την Θεωρία από τους φιλοσόφους Robert Gordon και Jane Heal (Doherty, 2009). Εάν και μέχρι τότε οι έννοιες της προσομοίωσης (Simulation) και της ενσυναίσθησης (empathy) είχαν παραγκωνισθεί από τους θετικιστές , το ενδιαφέρον ως προς αυτές αναζωπυρώθηκε, καθώς επανήλθαν στο προσκήνιο. Η μακρά παράδοση της προσομοίωσης φτάνει μέχρι το έργο του Piaget (Perner & Howes, 1992), όπου η ανάληψη ρόλων και οπτικών γωνιών ωθεί το παιδί να απεγκλωβιστεί από τον εγωκεντρισμό του και να μπει στη θέση των άλλων.

Σήμερα, οι Θεωρίες της Προσομοίωσης διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην συζήτηση σχετικά με την Θεωρία του Νου, εάν και βρίσκονται στον αντίποδα των Θεωριών για τη Θεωρία, καθώς στις θεωρίες προσομοίωσης φαίνεται να απουσιάζει η «θεωρία». Σύμφωνα με τον Goldman (2012), το άτομο εμπλέκεται σε ένα παιχνίδι προσποίησης, το οποίο τροφοδοτεί το σύστημα λήψης αποφάσεών του με σκέψεις, επιθυμίες κ.λ.π., τις οποίες θεωρεί ότι έχει το άτομο, την συμπεριφορά του οποίου εξετάζει. Στην συνέχεια, διαδικασία ολοκληρώνεται από το σύστημα λήψης αποφάσεων.

1.3.3 Θεωρίες Εξειδικευμένου πεδίου (Modular Theories)

Οι Θεωρίες Εξειδικευμένου πεδίου προέρχονται από το χώρο της κοινωνικής και γνωστικής Νευροεπιστήμης. Σε σχέση με τις υπόλοιπες θεωρίες αποτελούν την πιο σύγχρονη προσέγγιση, καθώς προέκυψαν από την εξέλιξη των νευροαπεικονιστικών μεθόδων που προέρχονται από το χώρο της κοινωνικής και γνωστικής Νευροεπιστήμης. Σύμφωνα με αυτές, η Θεωρία του Νου εδράζεται, όπως όλες οι γνωστικές λειτουργίες, στον εγκέφαλο και ακριβέστερα σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου. Αναλυτικότερα, μια σειρά από εξειδικευμένα νευρικά δίκτυα (Modules) είναι υπεύθυνα για την ικανότητα του ανθρώπου για την Θεωρία του Νου.

Μια σειρά επιστημόνων αναφέρονται στις Θεωρίες Εξειδικευμένου πεδίου ως μια άλλη όψη των Θεωριών για Θεωρία, με μεγαλύτερη εστίαση στα νευρικά κυκλώματα (Doherty, 2009). Στα παιδιά ενυπάρχουν οι έννοιες της πεποίθησης, προσποίησης και επιθυμίας, βάσει των οποίων εκλογικεύουν, ερμηνεύουν και προβλέπουν την συμπεριφορά των άλλων.

Τα νευρικά αυτά κυκλώματα, όπως έχει αναδειχθεί από την έρευνα, έχουν εξελιχθεί μαζί με τον άνθρωπο, καθώς εξυπηρετούν την ανάγκη του για επικοινωνία και ουσιαστικά για επιβίωση. Όπως αναφέρει η Doherty (2009, σελ. 49) *η ικανότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς είναι τόσο πιεστική που δεν θα μπορούσε να αφεθεί στην τύχη ούτε και στην αργή διαδικασία της οικοδόμησης μιας θεωρίας κατά την παιδική ηλικία.*

Ένα μέρος ή ολόκληρη η ικανότητα για Θεωρία του Νου ενυπάρχει στον ανθρώπινο εγκέφαλο, καθώς τα νευρικά κυκλώματα είναι προγραμματισμένα και έτοιμα να «λάβουν δράση» με την ωρίμανση του εγκεφάλου και τα απαραίτητα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Τα πολλά πλεονεκτήματα αυτής της θεωρητικής προσέγγισης στηρίζονται όχι μόνο στα πολλά ερευνητικά δεδομένα των νευροαπεικονιστικών μελετών (Dodell-Feder et al., 2014˙ Mahy, Moses, & Pfeifer, 2014˙ Saxe, 2010) αλλά και στην

καθολικότητα των σταδίων ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου, η οποία έχει καθιερωθεί από μετά-αναλυτικές έρευνες στο πεδίο αυτό (Liu et al., 2008˙ Wellman & Liu, 2004˙ Wellman & Watson, 2001). Από τις έρευνες αυτές έχουν προκύψει καθιερωμένες πλέον και ευρέως αποδεκτές κλίμακες για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου στην παιδική ηλικία.

Οι παραπάνω τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις παρουσιάστηκαν συνοπτικά με σκοπό να δοθεί το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η έρευνα για τη Θεωρία του Νου. Είναι γεγονός ότι, αν και κάθε μια από τις θεωρητικές προσεγγίσεις αναπτύσσεται ανταγωνιστικά ως προς τις άλλες, όλες μαζί όμως συνθέτουν μια πληρέστερη εικόνα για το θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας του νου. Μια διεπιστημονική προσέγγιση, θα αξιοποιήσει όλες τις οπτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη και πρόοδο του πεδίου, που απασχολεί πλέον επιστήμονες προερχόμενους από πολλά και διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

1.4 Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου

Η δημοσιευμένη έρευνα των Premack και Woodruff (1978) με τίτλο «*Έχουν οι χιμπατζήδες* Θεωρία του Νου;», αποτέλεσε αφετηρία για την ανάπτυξη του ερευνητικού πεδίου και κέντρισε το ενδιαφέρον πληθώρας ερευνητών (Frye & Moore, 2014). Μόλις ξεκίνησε ο διάλογος σχετικά με το πώς ο άνθρωπος αναπτύσσει τη θεωρία του νου, τα νέα ερευνητικά εγχειρήματα εστίασαν στην προσχολική ηλικία. Η τελευταία συνιστά μια κρίσιμη περίοδο για την κοινωνιογνωστική ανάπτυξη του ατόμου και μπορεί να προσφέρει πλούτο πληροφοριών σχετικά με την φύση της Θεωρίας του Νου, τον τρόπο ανάπτυξης και λειτουργίας της.

Η άνθηση του κλάδου που παρατηρήθηκε από τη δεκαετία του 80’ και μετά οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, αλλά βασικό ρόλο διαδραμάτισε η υποχώρηση της Πιαζετικής θεωρίας, που απέκλειε την έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, λόγω της εγωκεντρικότητας των μικρότερων από τα 9 έτη παιδιών. Η έντονη

επιρροή του σημαντικού Ελβετού ψυχολόγου στην αναπτυξιακή ψυχολογία, απέτρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον να στραφεί στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον τελευταίο, η εγωκεντρικότητα, η οποία χαρακτηρίζει τα παιδιά κατά τα πρώτα χρόνια τους ζωής τους τα «εγκλωβίζει», καθώς αντιλαμβάνονται τα πάντα γύρω τους μόνο μέσα από την δική τους οπτική γωνία.

Η σταδιακή εγκατάλειψη της κυριαρχίας της Πιαζετικής θεωρίας μετατόπισε το ενδιαφέρον στην έρευνα παιδιών μικρότερης ηλικίας. Η πληθώρα ερευνών πάνω στο ζήτημα έδειξε ότι όχι μόνο τα παιδιά διαθέτουν δεξιότητες θεωρίας του νου από πολύ νωρίς και ότι ήδη από την προσχολική ηλικία είναι σε θέση να κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων, ως την κύρια αιτία πίσω από τη συμπεριφορά. Γνωρίζοντας τις νοητικές καταστάσεις των άλλων μπορούν όμως όχι μόνο να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των άλλων αλλά και να την προβλέψουν.

Στην εξαγωγή των συμπερασμάτων αυτών συνέβαλλε η ανάπτυξη των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων που κατέστησαν δυνατή την έρευνα καθώς και την ανάπτυξη του ερευνητικού πεδίου. Οι δημιουργοί της πρώτης δοκιμασίας ψευδών πεποιθήσεων, Wimmer και Perner (1983) ήταν οι πρώτοι που επιχείρησαν να διερευνήσουν την αναπαραστατική ικανότητα του νου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι μετέπειτα έρευνες πάνω στο ζήτημα καθώς και οι μετα-αναλυτικές έρευνες ενίσχυσαν την καθιέρωση της ηλικίας των τεσσάρων ετών ως ένα ηλικιακό «ορόσημο» για την κατάκτηση της Θεωρίας του Νου. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα τα παιδιά ηλικίας μικρότερης των τεσσάρων ετών αδυνατούν να απαντήσουν σωστά, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50%, όχι δηλαδή τυχαία, παρά τις τυχόν διαφοροποιήσεις των ερευνητικών εργαλείων (Callaghan et al., 2005, Liu et al, 2008˙ Shahaeian et al., 2011˙ Shpizner, 2014˙ Wellman et al., 2006˙ Wellman et al., 2011).

Σήμερα, παρά τις αλματώδεις μεταβολές εν μέσω του περάσματος από το τρίτο έτος στο τέταρτο, και την «ξαφνική» επιτυχία των παιδιών στα έργα ψευδών πεποιθήσεων, οι σύγχρονες έρευνες, δεν θεωρούν την απόκτηση της θεωρία του νου ως «αιφνίδια». Αντίθετα θεωρείται ότι η αναπτυξιακή διαδικασία που ακολουθεί η θεωρία του νου μπορεί να εκφραστεί ως μια ακολουθία καθολικών διαδοχικών αναπτυξιακών επιτευγμάτων (Wellman & Liu, 2004˙ Wellman, 2011˙

Keceli, Kaysili, & Acarlar, 2011) που ξεκινούν από τη βρεφική σχεδόν ηλικία και συνεχίζονται έως και το τέλος της παιδικής ηλικίας.

Επίσης έχει καθιερωθεί η οικουμενικότητα των σταδίων ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Μια από τις ευρέως αποδεκτές και καθιερωμένες κλίμακες που παρέχουν μια ακριβή περιγραφή της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου, ανεξαρτήτως περιβαλλοντικών και διαπολιτισμικών παραγόντων, θεωρείται αυτή των Wellman και Liu (2004), η οποία προέκυψε από τη μετά-αναλυτική τους έρευνα.

Αν και οι ηλικίες, στις οποίες εστίασε περισσότερο η έρευνα για τη θεωρία του νου, κυμαίνονταν ανάμεσα στα 3 ως 5 έτη, καθώς πρόκειται για την περίοδο με τις σημαντικότερες αναπτυξιακές αλλαγές, σε ό,τι αφορά τη θεωρία του νου, ή έρευνα έχει «χαρτογραφήσει» την πορεία της θεωρίας του νου σε όλο το εύρος των ηλικιών από τη βρεφική μέχρι την παιδική ηλικία (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ		
ΠΕΡΙΟΔΟΣ	**ΗΛΙΚΙΑ**	**ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑ**
Βρεφική ηλικία	Γέννηση - 18 μηνών	Κοινωνική Αντίληψη (Social Perception)
Βρεφική και πρώιμη προσχολική ηλικία	18 μηνών - 3 ετών	Συνειδητοποίηση των νοητικών καταστάσεων εαυτού και άλλων
Προσχολική ηλικία	4 - 5 ετών	Μετα- αναπαραστάσεις (Meta-representations)
Σχολική ηλικία	6 ετών	Αναδρομή και ερμηνεία

Πηγή: Astington & Dack (2008)

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι δεξιότητες θεωρίας του νου ενυπάρχουν στον άνθρωπο, όπως φαίνεται και από τις έρευνες σχετικά με το νευροβιολογικό υπόβαθρο της θεωρίας του (Abboulafia-Brakha, 2011˙ Vogeley et al., 2001) και αρχίζουν να εκδηλώνονται από πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου (Miller, 2009). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεξιότητες θεωρίας του νου,

όπως η κοινή προσοχή (joint attention), είναι εμφανείς σε βρέφη ήδη από την ηλικία των τριών μηνών (Scaife & Bruner, 1975).

Από την ηλικία των δύο ετών τα παιδιά είναι ικανά να κατανοούν τις επιθυμίες τους και των άλλων και το πως αυτές μπορούν να διαφέρουν (Bartsch & Wellman, 1995˙ Wellman, Philips, & Rodriguez, 2000). Από την ηλικία των τριών είναι σε θέση να διαχωρίσουν τον νοητικό από τον πραγματικό κόσμο και αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των σκέψεων των δικών τους και των άλλων καθώς και την υποκειμενικότητα αυτών (Watson, Gelman, & Wellman, 1998˙ Wellman & Estes, 1986˙ Wellman, 2002). Από την ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η συμπεριφορά και οι πράξεις των άλλων μπορούν να εξηγηθούν με βάση τις νοητικές καταστάσεις όπως οι σκέψεις, οι επιθυμίες, τα συναισθήματα κ.α. (Wellman & Lagattuta, 2000). Η ηλικία των τεσσάρων ετών θεωρείται βασική για την ανάδυση βασικότερων δεξιοτήτων θεωρίας του νου, διότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν για πρώτη φορά την έννοια των ψευδών πεποιθήσεων (false beliefs), το ότι κάποιος μπορεί δηλαδή να έχει πεποιθήσεις, με βάση τις οποίες δρα, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται όμως στη πραγματικότητα.

Αν και οι ηλικίες ανάμεσα στα τέσσερα και πέντε έτη θεωρούνται πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, καθώς εκείνη την περίοδο λαμβάνουν χώρα σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές που σηματοδοτούν την ανάδυση της θεωρίας του νου (De Villiers & Pyers, 2002˙ Flavell et al., 1981˙ Youngblade & Dunn, 1995) η ανάπτυξη της θεωρίας του νου συνεχίζεται.

Οι άνθρωποι μέχρι την ηλικία των 6 ετών είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πλήρως τις διαφορετικές νοητικές καταστάσεις των άλλων και την σημασία τους (Korkmaz, 2011˙ Miller, 2009) ενώ από το έβδομο μέχρι το ένατο έτος καθίσταται εφικτή η κατανόηση περιπλοκότερων συναισθημάτων καθώς και η αναγνώριση συναισθήματος στο βλέμμα (Brune & Brune-Cohrs, 2006˙ Korkmarz, 2011˙ Miller, 2009). Τα στάδια ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου παρατίθενται αναλυτικότερα στον Πίνακα 2 στη συνέχεια.

Πίνακας 2: Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου από τη γέννηση μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας.

Η Θεωρία του Νου στη βρεφική ηλικία **Κοινωνική αντίληψη στη βρεφική ηλικία, από τη γέννηση έως 18 μηνών**	
Χαρακτηριστικές συμπεριφορές και ικανότητες	Μίμηση
	Κοινωνικό χαμόγελο και επικοινωνία με ήχους (vocalising)
	Κοινή προσοχή
	Διαχωρισμός έμψυχων από άψυχα αντικείμενα
Η Θεωρία του Νου στην πρώιμη σχολική ηλικία **Η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων από 18 μηνών έως 3 ετών**	
Χαρακτηριστικές συμπεριφορές και ικανότητες	Διαχωρισμός του φανταστικού από το πραγματικό
	Συμβολικό παιχνίδι - παιχνίδια ρόλων
	Συλλογιστική βασισμένη στις επιθυμίες
	Επίγνωση του νου και της ικανότητας για μάθηση
	Επίγνωση συναισθημάτων
Η Θεωρία του Νου στην προσχολική ηλικία **Η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων από 4 ώς 5 ετών**	
Χαρακτηριστικές συμπεριφορές και ικανότητες	Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων του ίδιου και των άλλων
	Επίγνωση της εξαπάτησης
	Διάκριση του φαίνεσθαι από το είναι
	Κατανόηση των τρόπων απόκτησης γνώσεων
	Διάκριση μεταξύ επιθυμίας και πρόθεσης
	Κατανόηση της πρόθεσης και της σκόπιμης πρόκλησης

Πηγή: Astington & Dack (2008)

1.5 Νοητικές Καταστάσεις (Mental States): Ο ρόλος τους στη Θεωρία του νου

Η ικανότητα αυτή να αποδίδουμε ψυχικές καταστάσεις στους άλλους και να τις κατανοούμε ως παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, συνεπάγεται ότι ο νους αποτελεί μια «γεννήτρια» αναπαραστάσεων (Courtin & Melot, 2000, 2005). Το άτομο δηλαδή γνωρίζει ότι η συμπεριφορά των άλλων προσδιορίζεται από τις νοητικές τους καταστάσεις (Lewis, Freeman, & Maridaki-Kassotaki, 1995) με τον ίδιο τρόπο που έχει επίγνωση της δικής του νόησης.

Ο πυρήνας της Θεωρίας του Νου είναι ο διαχωρισμός της πραγματικότητας από το νοητό κόσμο, και η κατανόηση του ότι οι νοητικές αναπαραστάσεις μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Astington & Gopnik, 1988˙ Flavell, 1988˙ Forgunson & Gopnik, 1989). Οπότε το άτομο για να προβλέψει και να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των γύρω του, δεν μπορεί να σταθεί στην ερμηνεία της πραγματικότητας, αλλά να κάνει μια βαθύτερη διερεύνηση των υποκειμενικών του νοητικών καταστάσεων.

Οι βασικές Νοητικές Καταστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν την ερμηνεία, κατανόηση και πρόβλεψη της συμπεριφοράς είναι οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες. Οι επιθυμίες, ως κινητήρια δύναμη πίσω από τη συμπεριφορά, γίνονται πιο γρήγορα αντιληπτές από τα παιδιά, τα οποία είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις επιθυμίες τους, χρησιμοποιώντας τες ως προβλεπτικούς παράγοντες για τη συμπεριφορά των άλλων, ήδη από την ηλικία των δύο ετών (Free & Moore, 2014˙ Miller, 2012). Ο λόγος πίσω από αυτό είναι ότι οι επιθυμίες γίνονται αντιληπτές, όχι σαν νοητικές αναπαραστάσεις, αλλά σαν ένα «θέλω» (Lillarnd & Flavell, 1992). Επίσης τα παιδιά αναγνωρίζουν από νωρίς τα συναισθήματα που σχετίζονται με την ικανοποίηση ή μη των επιθυμιών, χαρά, λύπη (Lillarnd & Flavell, 1992˙ Wellam & Wolley, 1990).

Οι πεποιθήσεις από την άλλη, πρόκεινται για νοητικές αναπαραστάσεις του κόσμου (Flavell, Greene, & Flavell, 1990˙ Forgunson & Gopnik, 1988˙ Lillarnd & Flavell, 1992˙ Mitchell & Lacohee, 1991˙ Perner, 1991˙ Wellman, 1990) οι οποίες χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα. Τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν το διαχωρισμό του νοητού από το πραγματικό, καθώς και την υποκειμενικότητα που διέπει τις νοητικές αναπαραστάσεις των ατόμων, για να μπορέσουν να βασιστούν στις πεποιθήσεις των άλλων, ώστε να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τους.

Η έρευνα στο τομέα της Θεωρίας του Νου έχει επικεντρωθεί ως επί το πλείστον στην κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων, που θα αναλυθούν εκτενέστερα στη συνέχεια, η κατανόηση των οποίων ταυτίζεται με την ανάδυση της Θεωρίας του Νου στην ηλικία των 4 ετών. Ο μεγαλύτερος όγκος ερευνών έχει εστιάσει στις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με μια απροσδόκητη τοποθεσία ή ένα απροσδόκητο περιεχόμενο, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που έχουν διερευνήσει άλλες πεποιθήσεις των παιδιών (Flavell et al., 1990˙ Miller et al., 1997 ˙ Miller, 2012).

Η περαιτέρω διερεύνηση των πεποιθήσεων των παιδιών σχετικά με άλλα ζητήματα, θα μπορέσουν να συνθέσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών και να διευρύνουν τα όρια της θεωρίας του νου στον άνθρωπο καθώς και ρίξουν φως σε νέες πτυχές και διαστάσεις της.

1.6 Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου: Τα έργα ψευδών πεποιθήσεων (false-belief tasks)

Όταν στράφηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον στην κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου, ο Αμερικάνος φιλόσοφος Dennet (1978) ήταν ο πρώτος, ο οποίος αναφέρθηκε στο γεγονός ότι δεν έχει διερευνηθεί το πώς και αν τα παιδιά κατανοούν τις ψευδές πεποιθήσεις.

Η πρόταση του Dennet ενέπνευσε την κατασκευή του πρώτου ερευνητικού εργαλείου, τεστ ψευδών πεποιθήσεων (false- belief task), το οποίο δημιουργήθηκε από τους Wimmer και Perner (1983) λίγα χρόνια αργότερα και αποτέλεσε το πρώτο

κοινά αποδεκτό ερευνητικό εργαλείο, που άνοιξε νέου ορίζοντες για την έρευνα της Θεωρίας του Νου (Carruthers & Smith, 1996).

Το πρώτο τεστ ψευδών πεποιθήσεων που δημιουργήθηκε, γνωστό ως το *έργο της απροσδόκητης μεταφοράς* (*unexpected transfer false belief task*) (Wimmer & Perner, 1983) επρόκειτο για μια ιστορία που παρουσιάζεται στα παιδιά. Ο πρωταγωνιστής, ένα μικρό αγόρι, ο Μάξι, τοποθετεί τις σοκολάτες του σε ένα πράσινο ντουλάπι, όσο όμως παίζει έξω η μαμά του βρίσκει τις σοκολάτες και τους αλλάζει θέση. Το παιδί, μετά το πέρας της ιστορίας, καλείται να απαντήσει σε ποιο σημείο θα ψάξει ο Μάξι τις σοκολάτες.

Το ζητούμενο είναι το παιδί να προβλέψει την συμπεριφορά του πρωταγωνιστή, όχι σύμφωνα με τα όσα γνωρίζει το ίδιο, αλλά με βάση τις γνώσεις του πρωταγωνιστή της ιστορίας, ακόμα και αν αυτές είναι λανθασμένες και δεν ανταποκρίνονται στη πραγματικότητα. Η σωστή απάντηση είναι ότι ο Μάξι θα ψάξει στην αρχική θέση που έβαλε τις σοκολάτες και όχι στην πραγματική τους θέση, αφού αγνοεί τη μεταφορά τους.

Από το πρώτο τεστ των ψευδών πεποιθήσεων έχουν δημιουργηθεί μια σειρά από άλλα παρεμφερή έργα, ο πυρήνας των οποίων έμεινε αναλλοίωτος, παρά το πλήθος των παραλλαγών. Το πιο ευρέως χρησιμοποιημένο τεστ, κοινώς γνωστό και ως «*Sally Ann task*», δημιουργήθηκε από τους Baron- Cohen, Leslie και Frith (1985) μόλις δύο χρόνια αργότερα. Η διαφορά του έγκειται στη χρήση δύο κουκλοπαιγνιδιών, που αναπαράγουν μια σκηνή, κατά την οποία η μια κούκλα βρίσκεται έξω , ενώ η άλλη κρύβει μια μπάλα από το ένα σημείο στο άλλο.

Παρά τις παραλλαγές του τεστ, τα αποτελέσματα των διαφόρων τεστ παρουσιάζουν ομοιομορφία. Τα ερευνητικά δεδομένα θέτουν ως ηλικία ορόσημο τα τέσσερα έτη, καθώς τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών και μετά είναι ικανά να περνούν το τεστ με επιτυχία. Τα μετα-αναλυτικά ερευνητικά δεδομένα, δείχνουν ότι ανεξαρτήτως των μεθοδολογικών διαφοροποιήσεων, που μεταβάλλουν τη δυσκολία των έργων, καθιστώντας τα ευκολότερα, τα παιδιά, που είναι μικρότερα των τεσσάρων ετών, αδυνατούν να απαντήσουν σωστά, σε ποσοστό που να μην οφείλεται στην τύχη, καθώς δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις απαραίτητες αυτές ικανότητες που σχετίζονται με τη Θεωρία του Νου (German & Leslie, 2000˙ Wellman, Cross, & Watson, 2001). Όπως αναφέρουν οι Wellman και

Cross (2001, σελ. 704) *οι δυσκολίες των μικρότερων παιδιών αντανακλούν δυσκολίες που αφορούν την ουσία του έργου, ανεξάρτητες από τις απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες του κάθε τεστ ξεχωριστά.*

Η κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων συνυποδηλώνει την κατανόηση μιας βασικής πτυχής της νόησης, δηλαδή της υποκειμενικότητάς της και στην ευμεταβλητότητά της, ανάλογα με τις παρεχόμενες πληροφορίες (Dennett, 1978˙ Wimmer & Perner, 1983). Η ικανότητα αυτή να διαχωρίζουν την δική τους γνώση και σκέψεις από των υπολοίπων, γίνεται έκδηλη από τα τέσσερα έτη και μετά, ενώ συνεχίζει να εξελίσσεται, καθώς το παιδί ωριμάζει.

Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είναι σε θέση να ολοκληρώνουν με επιτυχία έργα απαιτητικότερα και δυσκολότερα, τα λεγόμενα *έργα δεύτερης τάξης* (*second order tasks*) (Wellman & Liu, 2004). Αν και η ουσία και η μορφή του έργου δεν διαφέρει, το παιδί πλέον καλείται να απαντήσει όχι με βάση τις πεποιθήσεις του πρωταγωνιστή, αλλά στο πώς θα προβλέψει ο πρωταγωνιστής τη συμπεριφορά ενός τρίτου προσώπου, με βάση τις πεποιθήσεις του προσώπου αυτού. Τα έργα αυτά απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας, αφού χρειάζεται πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες Θεωρίας του Νου.

Αν και έχει τεθεί ως σημείο αναφοράς για την εκδήλωση και περαιτέρω ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου η ηλικία των τεσσάρων ετών, η επιστημονική έρευνα δεν περιορίζεται μόνο σε αυτό το εύρος ηλικιών. Αντίθετα, η διερεύνηση των πρώιμων ικανοτήτων της Θεωρίας του Νου στα νεαρότερα παιδία, αποτελεί πεδίο έντονου ενδιαφέροντος για την επιστημονική έρευνα.

Μετά την εγκατάλειψη του παιδικού εγωκεντρισμού του Piaget, πληθώρα ερευνητών επικεντρώθηκε στην απλοποίηση των έργων, ώστε να γίνουν πιο προσιτά στα παιδιά, υποστηρίζοντας ότι για την αποτυχία των παιδιών φταίει ο τρόπος διαμόρφωσης των έργων και όχι η αδυναμία των παιδιών να ανταπεξέλθουν στο ουσιαστικό ζητούμενο του έργου (Chandler & Halla, 1994˙ Roth & Leslie, 1998˙ Onishi & Baillargeon, 2005).

Μια μερίδα επιστημόνων υποστηρίζει ότι τα παιδιά είναι ικανά να εκτελέσουν έργα ψευδών πεποιθήσεων νωρίτερα από τα τέσσερα έτη, εάν απουσιάσει η λεκτικοποίηση των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα ο Perner (1994) τροποποίησε το τεστ ψευδών πεποιθήσεων, ζητώντας από τα παιδιά να κοιτάξουν

(στρέφοντας το βλέμμα) στο σημείο που θα έψαχνε ο Μάξι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 90% των παιδιών από την ηλικία των 2 ετών ως την ηλικία των 4 ετών κοίταξαν προς τη σωστή κατεύθυνση. Το ποσοστό επιτυχίας αυτό θεωρείται απροσδόκητα μεγάλο σε σχέση με το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών μικρότερων από την ηλικία 4 ετών για τα κλασσικά έργα ψευδών πεποιθήσεων. Πιο συγκεκριμένα μόνο το 45% του συνόλου των παιδιών απάντησε σωστά όταν ζητήθηκε να λεκτικοποιήσουν την απάντηση τους.

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα έχουν ωθήσει μια μεγάλη ομάδα ερευνητών να υποστηρίξει ότι η γνώση των ψευδών πεποιθήσεων ενυπάρχει πολύ πριν αυτή μπορέσει να λεκτικοποιηθεί και γίνει εμφανής με έκδηλο τρόπο (Nelson, Adamson & Bakeman, 2008˙ Ruffman et al., 2001). Υποστηρίζεται από πολλούς επιστήμονες ότι ο τρόπος εξέτασης των ψευδών πεποιθήσεων, δεν είναι ο ενδεδειγμένος για παιδιά μικρότερης ηλικίας καθώς δεξιότητες Θεωρίας του Νου είναι εμφανείς από πολύ νωρίτερα. Τα παιδιά αποκτούν επίγνωση των νοητικών καταστάσεων των δικών τους και των άλλων, διαχωρίζουν το φανταστικό από το πραγματικό και προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων βάσει των επιθυμιών τους ήδη από την ηλικία των 2 ετών (Bloom & German, 2000˙ Birch & Bloom, 2007˙ Chandlet, Fritz, & Hala, 1989˙ Wellman, 1988˙ Wellman & Batch, 1988). Σύμφωνα με μια μερίδα επιστημόνων δεν είναι αναγκαία η χρήση έργων, αλλά η παρατήρηση των παιδιών για να διαπιστωθεί ότι τα παιδιά διαθέτουν ικανότητες Θεωρίας του Νου (Barstch & Wellman, 1995˙ Shatz, Wellman, & Silber, 1983).

Η Θεωρία του Νου συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο, στο οποίο εμπλέκονται πολλές γνωστικές διαδικασίες και ικανότητες, πολλές από τις οποίες είναι εμφανείς από πολύ νωρίς στον άνθρωπο. Επομένως δεν πρέπει η έρευνα της Θεωρίας του νου να περιορίζεται στην κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων, τα οποία αναφέρονται ως επί το πλείστον στις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με το ζήτημα της τοποθεσίας ή της απροσδόκητης μεταφοράς αντικειμένων.

Γίνεται κατανοητό ότι τα έργα ψευδών πεποιθήσεων παρά την ευρεία αποδοχή τους και χρήση τους στην έρευνα δεν έχουν παραμείνει στο απυρόβλητο της κριτικής. Έχει γνωστοποιηθεί από πολλούς επιστήμονες ή ανάγκη εύρεσης νέων τρόπων να προσεγγισθεί η αξιολόγηση του σύνθετου νοητικού αυτού φαινομένου, το οποίο αποτελεί συνισταμένη πολλών και διαφορετικών ικανοτήτων

και δεξιοτήτων (Baillargeon, Scott & He, 2010˙ Bloom & German, 2000). Τα έργα των ψευδών πεποιθήσεων έχου θεωρηθεί από πολλούς ερευνητές ιδιαίτερα εστιασμένα καθώς δεν αντανακλούν όλο το εύρος των ικανοτήτων της θεωρίας του νου των παιδιών (Bloom & German, 2000).

Βέβαια τα έργα ψευδών πεποιθήσεων δεν παύουν να αποτελούν αξιόπιστα και χρήσιμα εργαλεία στα χέρια των ερευνητών που δραστηριοποιούνται στον τομέα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τον μεγάλο όγκο της έρευνας, που έχει επικεντρωθεί στα έργα αυτά. Η συμβολή της δημιουργίας των έργων ψευδών πεποιθήσεων θεωρείται αδιαμφησβήτητη για την πρόοδο της έρευνας και της ανάπτυξης του επιστημονικού πεδίου της Θεωρίας του Νου.

1.7 Ο ρόλος του φύλου στη Θεωρία του Νου

Σε αυτή την ενότητα θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη συμβολή του φύλου στη Θεωρία του Νου. Το αν και πως το φύλλο επηρεάζει τη Θεωρία του Νου αποτελούν ένα ζήτημα το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας χωρίς όμως να έχει επέλθει απόλυτη συμφωνία μέχρι σήμερα. Αν και παλαιότερα ερευνητικά ευρήματα υποστήριζαν ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις δεξιότητες θεωρίας του νου (Holmes, Black, & Miller, 1996˙ Jenkins & Astington, 1996) σύγχρονες έρευνες έρχονται ως αντίλογος υποστηρίζοντας το πλεονέκτημα των γυναικών στη θεωρία του νου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Adenzato et al. (2017), η οποία διερεύνησε το νευροβιολογικό υπόβαθρο της Θεωρίας του Νου σε γυναίκες και άνδρες, βρήκε ότι οι γυναίκες όχι μόνο παρουσίασαν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους άνδρες αλλά και μεγαλύτερη ενεργοποίηση των εγκεφαλικών περιοχών στις οποίες εδράζεται η Θεωρία του Νου.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν έρευνες που ενισχύουν την καλύτερη απόδοση των γυναικών και κοριτσιών σε έργα θεωρίας του νου (Charman, Ruffman, & Clements, 2002˙ Cutting & Dunn, 1999˙ Walker, 2005) αλλά και την υψηλότερη απόδοση σε δοκιμασίες που σχετίζονται με τη συναισθηματική διάσταση κοινωνιο-γνωστικών δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση συναισθήματος (McClure, 2000), η κοινωνική ευαισθησία (Connelan et a.l, 1999), η ευνσυναίσθηση (Baron-Cohen, 2009˙ Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) η συναισθηματική νοημοσύνη (Brackett & Salovey, 2006).

Οι διαφορές αυτές στη Θεωρία του Νου με βάσει το φύλο μπορούν να ερμηνευθούν βάσει ψυχολογικών διαφορών των δύο φύλων (Baron-Cohen, 2010) καθώς οι γυναίκες διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναισθητική δυνατότητα. Μάλιστα σύμφωνα με καποιες θεωρήσεις η δυνατότητα αυτή των γυναικών για υψηλότερες δεξιότητες Θεωρίας του Νου έχει βιολογικό υπόβαθρο το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα της θεωρίας της εξέλιξης. Οι γυναίκες έχοντας εδώ και χιλιετίες το ρόλο του πάροχου φροντίδας βρεφών και παιδιών χρειάστηκε να αναπτύξουν μεγαλύτερη ευαισθησία και ικανότητα στην πρόβλεψη και ερμηνεία της συμπεριφορά των άλλων (Preston & Wahl, 2010).

Η καλύτερη επίδοση των γυναικών υποστηρίζεται και από μια σειρά ερευνών που χρησιμοποίησαν την νευροαπεικονιστική μέθοδο και παρουσίασαν ευρήματα υπέρ της μεγαλύτερης ικανότητας των γυναικών για θεωρία του νου (Proverbio, et al., 2009˙ Schulter et al., 2008˙ Vrticka et al., 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
Η ηθική ανάπτυξη

2.1 Η έννοια της Ηθικής

Η έννοια της Ηθικότητας και της Ηθικής συνιστούν περίπλοκα ζητήματα που απασχολούν την ανθρώπινη σκέψη και διανόηση εδώ και αιώνες. Ερωτήματα όπως «*Τι είναι η Ηθική;», «Ποιες είναι οι ηθικές πράξεις, αρχές και αξίες;»* κλήθηκαν να απαντήσουν οι μεγάλοι διανοούμενοι και φιλόσοφοι, καθώς παραδοσιακά άνηκαν στην σφαίρα της φιλοσοφίας. Από την αρχή του προηγούμενα αιώνα όμως η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ηθικής πέρασε στην σφαίρα της επιστημονικής έρευνας και. Σήμερα η Ηθική αποτελεί ένα ευρύ και πολυδιάστατο επιστημονικό πεδίο.

Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες έχει σημειωθεί μια αναζωπύρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για την Ηθική ανάπτυξη και Ηθική Κρίση. Αν και δεν πρόκειται για ένα νέο ερευνητικό πεδίο, η σύγχρονη διεπιστημονική προσέγγιση των νέων ερευνητικών εγχειρημάτων αποπειράται να «χαρτογραφήσει» τις διασυνδέσεις των αλληλεπικαλυπτόμενων νοητικών διεργασιών και να μελετήσει σε βάθος τους μηχανισμούς τους.

Τι είναι όμως η Ηθική και πως μπορεί να ορισθεί; Ανατρέχοντας στην ετυμολογία της λέξης ηθική, θα δει κανείς ότι προέρχεται από τις αρχαίες ελληνικές λέξεις ήθος και ἔθος, που ανάγονται σε κοινή ρίζα. Το ήθος συνιστά την προσωπική ηθική ιδιοσυγκρασία, τον χαρακτήρα και τη προσωπικότητα του ατόμου ενώ η λέξη ἔθος σημαίνει συνήθεια εισάγοντας την διάσταση της επανάληψης. Ο Αριστοτέλης ήδη από την αρχαιότητα αναφέρθηκε στην ηθική ως μια καθ' έξιν συμπεριφορά, μια συμπεριφορά δηλαδή που αποτελεί προϊόν μάθησης και σχετίζεται με την εμπειρία.

Στην απόπειρα του να βρει κανείς ένα σύγχρονο ορισμό της Ηθικής, θα έρθει αντιμέτωπος με μια πληθώρα διαφορετικών ορισμών, που προέρχονται από

διαφορετικά επιστημονικά πεδία και που καθένας από αυτούς αναφέρεται σε διαφορετικές διαστάσεις της Ηθικής. Σύμφωνα με τον ορισμό του Μπαμπινιώτη (1998) *η ηθική αποτελεί κλάδο της φιλοσοφίας που ασχολείται με τις αξίες που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, όσον αφορά την ορθότητα ή ακαταλληλότητα πράξεων, στην αγαθότητα ή μη κινήτρων και σκοπών. Είναι επίσης κάθε διδασκαλία θρησκείας, ιδεολογίας κ.λ.π. η οποία καθορίζει, συνήθως με τη μορφή δόγματος, τι είναι καλό και τι κακό, τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται, τι είναι θεμιτό και τι αθέμιτο, αλλά αποτελεί επίσης το σύστημα κανόνων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει μια εποχή, κοινωνική ομάδα κ.λ.π., αλλά και το σύνολο των αρχών και των αξιών που έχει διαμορφώσει και τηρεί ένα άτομο στην καθημερινή του ζωή*. Για την επιστήμη της ψυχολογίας η ηθική συνιστά ένα αξιολογικό σύστημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και την ρύθμιση αυτής, με κανόνες που αναστέλλουν τις εγωιστικές τάσεις και επιδιώξεις του ατόμου (Δραγώνα-Μονάχου, 2002).

Οι ορισμοί που μόλις παρατέθηκαν είναι ενδεικτικοί, καθώς αποτελούν κάποιους από τους ορισμούς, που έχουν δοθεί για την Ηθική. Ενώ στην καθημερινή μας ζωή αντιλαμβανόμαστε τον όρο «ηθική» ως τον διαχωρισμό ανάμεσα στο καλό και στο κακό, στο σωστό και στο λάθος, όταν πρόκειται να διατυπωθεί ένας επιστημονικός ορισμός τα πράγματα περιπλέκονται. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η έννοια της Ηθικότητας αποτελεί ένα σύνθετο και ακανθώδες ζήτημα, που με τη σειρά του γεννά μια σειρά από άλλα ερωτήματα, όπως το τί είναι ο ηθικός συλλογισμός και πώς αναπτύσσεται στον άνθρωπο;

Ο ηθικός συλλογισμός (moral reasoning) συνιστά την ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί και να παίρνει αποφάσεις ηθικού περιεχομένου βάσει εσωτερικευμένων αρχών και να δρα σύμφωνα με αυτές (Kohlberg, 1964) ενώ η ηθική ανάπτυξη είναι η πορεία που ακολουθεί ο ηθικός συλλογισμός του ατόμου. Η ηθική ανάπτυξη συνιστά μια ενεργή διαδικασία οργάνωσης της εμπειρίας σε δομές με αυξανόμενη σημασία, μέσω της οποίας οι ηθικές αξίες εμφανίζονται από μια νέα οπτική γωνία (Kohlberg, 1964).

Όπως και σε πολλά άλλα ζητήματα έτσι και σε ό,τι αφορά την Ηθική ανάπτυξη του ατόμου, την γένεση και την εξέλιξη δηλαδή της ηθικής συλλογιστικής, κυριαρχεί η αντιπαράθεση ανάμεσα στη φύση και στο περιβάλλον. Είναι η ηθική

μια εγγενής ιδιότητα του ανθρώπου ή αποκτάται μέσω της μάθησης και της μίμησης, καθώς το άτομο αναπτύσσεται εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος; Το ερώτημα αυτό αποτέλεσε τον βασικό άξονα πάνω στον οποίο αναπτύχθηκαν οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που είτε εστίασαν στην εγγενή προδιάθεση του ανθρώπου είτε στο ρόλο του περιβάλλοντος. Σύγχρονες έρευνες στον τομέα των νευροεπιστημών ρίχνουν φως στην νευροβιολογική βάση της Ηθικής (Mendez, 2006, 2009˙ Suhler & Churchland, 2011) μελετώντας τα νευρολογικά κυκλώματα και τις εγκεφαλικές περιοχές, στις οποίες πιθανολογείται ότι εδράζει η ηθική. Η αλματώδης τεχνολογική εξέλιξη έχει καταστήσει δυνατή την «χαρτογράφηση» του εγκεφάλου και έχει δώσει νέες κατευθύνσεις στην έρευνα διευρύνοντας τους ορίζοντες της.

Σίγουρα, πέρα από το νευροβιολογικό της υπόβαθρο, η ηθική συλλογιστική δεν μένει ανεπηρέαστη από το κοινωνικό περιβάλλον εν μέσω του οποίου το άτομο αναπτύσσεται, αλλά αντίθετα επηρεάζεται και συνδιαμορφώνεται από αυτό. Όπως εύστοχα διατύπωσε ο Lazarescu (2012, σελ. 816) *οι διάφορες καταστάσεις και συμπεριφορές για να αξιολογηθούν πρέπει να αναχθούν στα ηθικά προαιρούμενα που επιβάλει το κοινωνικό - ιστορικό υπόβαθρο του ατόμου*. Η ηθική κρίση (moral judgment) διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική μάθηση και την κριτική απόκτηση των ενδεδειγμένων συμπεριφορών, που προωθούνται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

Ανεξάρτητα όμως από το προς τα που γέρνει η πλάστιγγα, η έννοια της Ηθικότητας δεν παύει να είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια «άνθρωπος». Αυτό γιατί η ανθρώπινη φύση δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από την ηθικής της διάσταση. Το άτομο ήδη από την παιδική του ηλικία, συνιστά αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού του περιβάλλοντος εντός του οποίου αναπτύσσεται και δρα. Ταυτόχρονα με την κοινωνιο-γνωστική του ανάπτυξη λαμβάνει χώρα και η ηθική ανάπτυξη, η οποία συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική του προσαρμογή και αυτορρύθμιση.

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε ηθικές αξιολογήσεις θεωρείται ιδιαιτέρως σημαντική για την επιβίωση και ευημερία τους ως κοινωνικό μέλος. Ο άνθρωπος είναι σε θέση να αυτορρυθμίζεται και να οροθετείται, αξιολογώντας ηθικά πρωτίστως τη δική του

συμπεριφορά και στη συνέχεια των συνανθρώπων του. Θεμελιώδες συστατικό της ηθικής, όπως πρώτος την έθεσε στον πυρήνα της θεωρίας του για την ηθική ανάπτυξη ο Kohlberg (1964), είναι η δικαιοσύνη. Η σημασία της διακαιοσύνης είναι αναντίλεκτη, αφού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια ανεπτυγμένη και ευημερούσα κοινωνία.

Ήδη από την παιδική ηλικία το άτομο γαλουχείται με ηθικές αξίες, επίκτητες δηλαδή δομές σκέψης, οι οποίες προωθούνται από τους διάφορους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως την οικογένεια, το σχολείο, τον κοινωνικό περίγυρο, τα ΜΜΕ και την ευρύτερη κοινωνία (Fontana, 1995). Οι ηθικές αξίες αυτές κατευθύνουν στη συνέχεια τη συμπεριφορά και αποτελούν τη βάση για τις αξιολογήσεις ηθικού περιεχομένου.

2.2 Οι θεωρίες της ηθικής ανάπτυξης

Οι ποικίλες και διαφορετικές θεωρήσεις πάνω στο ζήτημα, δίνουν την εντύπωση ενός διασπασμένου τοπίου, ιδωμένες όμως ως συμπληρωματικές, συνυφαίνονται μεταξύ τους δημιουργώντας ένα ευρύ πεδίο, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η έρευνα για την Ηθική. Στο σημείο αυτό θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις βασικές θεωρίες, που έχουν διατυπωθεί για την Ηθική Ανάπτυξη.

Οι βασικότερες θεωρίες είναι οι νευροφυσολογικές θεωρίες, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι ανθρωπιστικές, οι κοινωνιο-γνωστικές και οι γνωστικό-εξελικτικές. Οι νευροφυσιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν το νευροβιολογικό υπόβαθρο της ηθικότητας και βασίζονται στις σύγχρονες έρευνες για την λειτουργία του ανθρώπινου εγκέφαλου, οι οποίες έχουν δώσει μια νέα οπτική στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η ηθική ανάπτυξη (Churchland, 2015˙ Mendez, 2009˙ Miller, 2008˙ Narvaez, 2014).

Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες θεωρίες, καθώς βλέπουν την Ηθική Ανάπτυξη του ατόμου ως μια προσπάθεια χαλιναγώγησης των εγγενών τάσεων του ανθρώπου (Peters, 2015). Το άτομο σταδιακά αυτορρυθμίζεται μέσω ενός εσωτερικευμένου ηθικού κώδικα, που

αποτελεί προϊόν μάθησης, το Υπερεγώ. Το Υπερεγώ αποτελεί ένα αυτόνομο κομμάτι της ψυχικής ζωής του ατόμου που ταυτίζεται με την έννοια της συνείδησης.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι οποίες εστιάζουν στην εκφραζόμενη συμπεριφορά και στηρίζονται στην κλασική και λειτουργική εξαρτημένη μάθηση (Peters, 2015). Η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται από την αντίδραση του περιβάλλοντος με όρους τιμωρίας και ανταμοιβής. Ως θεωρητική προέκταση των θεωριών αυτών θεωρείται η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσω της μίμησης σημαντικών προτύπων και της συμπεριφορών άλλων.

Στον αντίποδα των θεωριών αυτών βρίσκονται οι ανθρωπιστικές θεωρίες με βασικούς εκπροσώπους τον Rogers και τον Maslow. Αν και οι τελευταίοι δεν διατύπωσαν μια συγκεκριμένη θεωρία για την Ηθική Ανάπτυξη, έδωσαν μια νέα οπτική, σύμφωνα με την οποία το άτομο φέρει εγγενώς τις προδιαθέσεις για αυτοπραγμάτωση, καθώς βρίσκεται σε ένα συνεχή αγώνα να καταστεί άνθρωπος με την ουσιαστική σημασία της έννοιας (Maslow, 1954, 1959).

Μια διαφορετική οπτική προσφέρουν και οι κοινωνιο-γνωστικές θεωρίες με βασικότερη τη θεωρία του Hoffman, η οποία εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου για ενσυναίσθηση, που αποτελεί τη βάση για την ηθική ανάπτυξη του ατόμου (Gibbs, 1991). Ο Hoffman εισήγαγε και αυτός στη θεωρία του τη μετάβαση από στάδια.

Τέλος, αναπτύχθηκαν οι γνωστικο-εξελιγκτικές θεωρίες, με βασικότερο εκπρόσωπο τον Kohlberg, ο οποίος περιέγραψε λεπτομερώς τη διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης. Η ηθική ανάπτυξη στη θεωρία του Kohlberg παρουσιάζεται ως ένα προοδευτικό πέρασμα από διακριτά ποιοτικά στάδια, από τη παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Μέχρι και σήμερα τα στάδια ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg θεωρούνται καθολικά και είναι ευρέως αποδεκτά (Snarey, 1985˙ Tsui & Winsdor, 2001).

Η σύντομη αναδρομή στις βασικότερες θεωρίες ηθικής ανάπτυξης συνθέτει μια πιο σφαιρική εικόνα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Κάθε μια από τις διαφορετικές θεωρίες εστιάζει και παρουσιάζει κάποιες από τις διαστάσεις της

ηθικής ανάπτυξης, χωρίς όμως να αποτελεί η κάθε μια μόνη της μια ολοκληρωμένη θεωρία, που να καλύπτει όλες τις διαστάσεις της ηθικής.

2.3 Η εστίαση στην ανάπτυξη του Ηθικού Συλλογισμού (Moral Reasoning)

Οι κοινωνιο-εξελικτικές θεωρίες των Piaget και Kohlberg εστίασαν στην ηθική ανάπτυξη ως ένα προοδευτικό πέρασμα του Ηθικού Συλλογισμοού από διακριτά ποιοτικά στάδια. Η ηθική ανάπτυξη συνιστα δηλαδή μια ενεργή διαδικασία οργάνωσης της ανθρώπινης εμπειρίας σε ιεραρχικές δομές, κατά την οποία ο ηθικός συλλογισμός (Moral Reasoning) και συνεπώς η ηθική κρίση (Moral Judgment) μεταβάλλονται μεταβαίνοντας από τα διαφορετικά στάδια, ιδωμένες κάθε φορά από μια διαφορετική οπτική.

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, πέρα από τις σωματικές και βιολογικές αλλαγές που είναι εμφανείς, λαμβάνουν χώρα και γνωστικές μεταβολές, οι οποίες δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Οι νοητικές λειτουργίες του ατόμου σε διάδραση με το κοινωνικό περιβάλλον ωριμάζουν και εξελίσσονται.

Κοινωνιογνωστικές θεωρίες εστίασαν στις εσωτερικές αυτές αλλαγές και επιχείρησαν να τις περιγράψουν αναλυτικά. Το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας πέφτει στα στάδια της Ηθικής ανάπτυξης, όπως αυτά περιεγράφηκαν πρώτα από τον Piaget και στην συνέχει από τον Kohlberg καθώς διαμορφώνουν μια σφαιρικότερη εικόνα για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που συνθέτουν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

2.3.1 Η θεωρία του J. Piaget για την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού.

Ο Piaget (1932) ήταν ο πρώτος ο οποίος ερεύνησε συστηματικά την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης στα παιδιά και που χρησιμοποίησε την επιστημονική μεθοδολογία για να ερευνήσει τις μεταβολές της ηθικής συλλογιστικής, σε συνάρτηση με τις γνωστικές μεταβολές. Ως εισηγητής του δομισμού, ενδιαφεροταν για τη δομή και εξέλιξη της σκέψης και της ανθρώπινης νόησης. Σύμφωνα με την

θεωρία του Piaget η κοινωνική νόηση του ανθρώπου θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου.

Η ουσία της ηθικής σκέψης κατά τον Piaget είναι ο σεβασμός στους κανόνες και η διαδικασία εσωτερίκευσης αυτών κατά την παιδική ηλικίας. Για να διερευνήσει τη διαδικασία της ανάπτυξης του ηθικού συλλογισμού ο Piaget εκπόνησε μια σειρά ερευνών με παιδιά διάφορων ηλικιών. Πολλές από τις μελέτες διερεύνησαν την αντίληψη και την κατανόηση των κανόνων, τον τρόπο που επηρεάζεται η εσωτερίκευση αυτών από τις απαγορεύσεις και παροτρύνσεις των ενηλίκων και τα κριτήρια βασει των οποίων τα παιδιά κρίνουν τις ηθικές παραβάσεις (Duska & Wheeler, 1975˙ Reimer, Paolito & Hersch˙ 1983).

Επίσης ο Piaget διερεύνησε τον τρόπο που οι ηθικοί κανόνες εσωτερικεύονται κατά την παιδική ηλικία. Για αυτό το λόγο δημιούργησε μια σειρά ιστοριών, για να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αξιολογούσαν ηθικά μια συμπεριφορά. Στα ζεύγη αυτά των πανομοιότυπων ιστοριών, δημιουργούσε έναν τύπο αναλογιών, αλλάζοντας την πρόθεση και το αποτέλεσμα πίσω από τις πράξεις των πρωταγωνιστών. Παραδείγματος χάριν, στην πρώτη ιστορία ένα αγόρι χύνει κατά λάθος ένα δοχείο μελάνης, στην προσπάθειά του να βοηθήσει τον πατέρα του, ενώ ένα άλλο αγόρι λερώνει με μια μικρή κηλίδα μελάνης ένα βιβλίο, σκόπιμα.

Με αυτό το τρόπο επιχείρησε να ερευνήσει το πού εστιάζει η σκέψη των παιδιών, στα κίνητρα πίσω από τις πράξεις ή στα αποτελέσματα αυτών. Το επιστημονικό του έργο οδήγησε τον Piaget, να διακρίνει τρία βασικά στάδια της ηθικής ανάπτυξης: την προ-ηθική περίοδο, την περίοδο του ηθικού ρεαλισμού (Ετερόνομη ηθική) και την περίοδο του ηθικού σχετικισμού (Αυτόνομη ηθική) (βλ. Πίνακα 3). Η ηθική ανάπτυξη συντελείται άμεσα συνδεδεμένη με τη γνωστική οντογονική ανάπτυξη. Τα παιδιά ωριμάζοντας περνούν από την ετερόνομη ηθική στην αυτόνομη. Όσο βρίσκονται στο στάδιο της ετερώνυμης ηθικής, τα παιδιά αντανακλούν τα ηθικά πρότυπα και τους κανόνες του άμεσου περιβάλλοντος τους, ενώ οι ηθικές τους κρίσεις είναι άκαμπτες, απόλυτες και επικεντρώνεται στα αποτελέσματα και τις συνέπειες (Lazarescu, 2012). Ωριμάζοντας, η ηθική σκέψη των παιδιών αυτονομείται και το παιδί εσωτερικεύει τους ηθικούς κανόνες εντάσσοντας τους στο δικό του αξιακό σύστημα (Birch, 2000). Το παιδί είναι σε θέση πλέον να

σκέφτεται για τον εαυτό του και η αντίληψη του για την ηθική του είναι περισσότερο προϊόν του δικού του λόγου, παρά των περιορισμών άλλων.

Πίνακας 3. Τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης σύμφωνα με τον Piaget

Στάδια Ηθικής Ανάπτυξης κατά τον Piaget		
Προ-Ηθική Περίοδος	**4-5 έτη**	**Οι ιδέες τους για το τι είναι σωστό ή λάθος (καλό ή κακό) είναι αυθαίρετες.**
		Τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν τους κανόνες παρατηρώντας τη συμπεριφορά των μεγαλύτερων και μιμούμενοι αυτούς.
Ηθικός Ρεαλισμός/ Ετερόνομη Ηθική	**5-9 έτη**	**Το παιδί κατανοεί την έννοια του κανόνα και αναπτύσσει την πεποίθηση ότι οι κανόνες πρέπει να ισχύουν και να εφαρμόζονται σε κάθε περίσταση.**
		Κανόνες συνιστούν «ηθικά απόλυτα» που καθορίζονται από κάποια ανώτερη δύναμη
		Η ηθικότητα μιας πράξης κρίνεται με γνώμονα τις συνέπειές της και όχι με βάση την πρόθεση ή τα κίνητρα κάποιου.
		Σύμφυτη Δικαιοσύνη
Ηθικός Σχετικισμός/ Αυτόνομη Ηθική	**Από τα 10 έτη**	**Οι κανόνες αρχίζουν να αμφισβητούνται, δε θεωρούνται πλέον «ιεροί» ή απαράβατοι.**
		Τα παιδιά κατανοούν ότι οι κανόνες της κοινωνίας είναι αυθαίρετοι, αντιμετωπίζονται ως απλές κοινωνικές συμβάσεις που υπάρχουν γιατί έχουν προηγηθεί συμφωνίες μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών.
		Πιο διαλλακτική στάση απέναντι τους κανόνες. Οι κανόνες μπορούν να αλλάξουν.
		Δεν υπάρχει απόλυτο σωστό ή λάθος. Η ηθική δεν εξαρτάται από τις συνέπειες μιας πράξης, αλλά από την πρόθεση που την υποκίνησε
		Υπογραμμίζεται η σημασία της πρόθεσης πίσω από μια πράξη η συμπεριφορά.

Πηγή: Γωνιδά (2015)

2.3.3 Η θεωρία του L. Kohlberg για την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού

Το έργο του Piaget συνεχίστηκε και διευρύνθηκε από τον Kohlberg, ο οποίος επιχείρησε να εντοπίσει τους ψυχικούς μηχανισμούς και τις λειτουργικές διαδικασίες που βρίσκονται στη βάση των ατομικών ηθικών κρίσεων. Ο Kohlberg προσπάθησε να ξεπεράσει τις θεωρητικές ελλείψεις και αστοχίες της έρευνας του Piaget ενώ συγκέντρωσε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών αλλά και μεγαλύτερο εύρος ηλικιών.

Σύμφωνα και με το θεωρητικό μοντέλο του Kohlberg (1964) η ηθική ανάπτυξη ακολουθεί ένα μόνιμο και αναλλοίωτο μοτίβο, ακολουθώντας συγκεκριμένα διαδοχικά στάδια (βλ. Πίνακα 4). Αναλυτικότερα, το θεωρητικό μοντέλο του Kohlberg διαχωρίζει την Ηθική Ανάπτυξη σε τρία διακριτά ποιοτικά στάδια, καθένα από τα οποία αποτελείται από δύο ξεχωριστές φάσεις. Σύμφωνα με το διαχωρισμό αυτό, το πρώτο επίπεδο προσδιορίζεται ως στάδιο της «προσυμβατικής ηθικής», το δεύτερο επίπεδο ως στάδιο της «συμβατικής ηθικής» και το τρίτο επίπεδο ως στάδιο της «μετασυμβατικής ηθικής».

Για να καταλήξει στη δημιουργία των σταδίων αυτών ο Kohlberg (1969, 1981) διερεύνησε τις αντιδράσεις παιδιών και εφήβων σε διάφορα προκλητικά ηθικά διλήμματα που ο ίδιος δημιούργησε. Οι ερευνητικές του παρατηρήσεις τον οδήγησαν στην εγκαθίδρυση της ιδέας του γνωστικού παραλληλισμού, της διασύνδεσης δηλαδή της ηθικής με τη γνωστική ανάπτυξη, καθώς η ωρίμανση της μίας συνεπάγεται την ωρίμανση της άλλης. *Όταν το παιδί φθάνει σε ένα σημείο που δεν μπορεί πλέον να αφομοιώσει νέες πληροφορίες με τις υπάρχουσες σε αυτό γνωστικές δομές και σχήματα, οδηγείται στην αναδιοργάνωση των γνωστικών του δομών, για να μπορέσει να δώσει λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει*» (Πουρκός, 1990, σελ. 91).

Πίνακας 4. Τα στάδια Ηθικής Ανάπτυξης κατά τον Kohlberg.

Στάδια Ηθικής Ανάπτυξης Kohlberg (1969, 1981)		
Προ-συμβατική ηθική σκέψη 4- 10 έτη	Ηθική που προσανατολίζεται στην τιμωρία και στην υπακοή	**Υπακούει στους κανόνες προκειμένου να αποφύγει την τιμωρία.**
	Ηθική του ατομισμού, των συντελεστικών στόχων και της συνδιαλλαγής	**Υπακούει προκειμένου να αποκτήσει ανταμοιβές και να του αποδοθούν χάρες.**
Συμβατική ηθική σκέψη 10-13 έτη	Ηθική του «καλού αγοριού ή καλού κοριτσιού»	**Συμμορφώνεται για να αποφύγει τη δυσαρέσκεια και την απόρριψη των άλλων.**
	Ηθική της συνείδησης και της έννομης τάξης	**Συμμορφώνεται για να αποφύγει την επίκριση της νόμιμης εξουσίας και τη συνεπακόλουθη ενοχή.**
Μετα-συμβατική ηθική σκέψη >20 έτη	Ηθική του κοινωνικού συμβολαίου, των ατομικών δικαιωμάτων και των δημοκρατικά αποδεκτών νόμων	**Τηρεί τους νόμους για την ευημερία της κοινότητας.**
	Ηθική της προσωπικής	**Τηρεί τις οικουμενικές ηθικές αρχές.**

Πίνακας 4: Γωνιδά (2015).

Τα στάδια της Ηθικής Ανάπτυξης του Kohlberg διέπονται από τέσσερις βασικές νομοτέλειες: τη συνολικότητα, που συνεπάγεται ότι κάθε στάδιο αποτελείται από ένα ενιαίο σύνολο γνωρισμάτων, την ιεραρχικότητα, σύμφωνα με την οποία τα γνωστικά σχήματα του προηγούμενου σταδίου ενσωματώνονται στο επόμενο, τη διαδοχικότητα, το διαδοχικό δηλαδή πέρασμα από όλα τα στάδια χωρίς να υπάρχει δυνατότητα να παραλειφθεί κάποιο και τέλος τη μη

αναστρεψιμότητα, που σημαίνει ότι μετά την κατάκτηση ενός σταδίου, είναι αδύνατη η παλινδρόμηση σε ένα προηγούμενο (Πούρκος, 1990).

Τα στάδια της Ηθικής Ανάπτυξης του Kohlberg θεωρούνται καθολικά καθώς διαπερνούν τα πολιτισμικά και εθνικά όρια, όσον αφορά την ποιοτική εξέλιξη της ανθρώπινης σκέψης και νόησης (Tsui & Winsdor, 2001). Η μετα-αναλυτική έρευνα του Snarey (1987) σε 27 διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ενισχύει με ερευνητικά δεδομένα τη θεώρηση αυτή.

2.4 Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για την Ηθική Ανάπτυξη

Καθώς η μετάβαση στο αυτόνομο στάδιο γίνεται τη περίοδο της εφηβείας, παραδοσιακά το ερευνητικό ενδιαφέρον για την ηθική ανάπτυξη είχε εστιάσει εκεί. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα του Piaget (1965) και του Kohlberg, τα παιδιά πριν από την ηλικία των 9 ετών επικεντρώνονται περισσότερο στο μέγεθος του αποτελέσματος της πράξης παρά στο κίνητρο πίσω από αυτήν, ενώ οι ηθικές κρίσεις γίνονται μέσα από αντιθετικά δίπολα που ερμηνεύονται είτε ως προς τις φυσικές συνέπειες είτε ως προς ηδονιστικούς όρους δράσης (Habermas, 2000). Προς το τέλος της δημοτικής εκπαίδευσης τα παιδιά επικεντρώνονται στα βαθύτερα αίτια πίσω από μια πράξη ή συμπεριφορά, βασίζοντας τις ηθικές αξιολογήσεις τους, στα κίνητρα και τις νοητικές καταστάσεις των δρώντων υποκειμένων.

Παρά την τεράστια συμβολή του επιστημονικού έργου του Piaget, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για τη μεταγενέστερη έρευνα, δεν παρέμεινε στο απυρόβλητο της κριτικής. Η έρευνα του Piaget κατηγορήθηκε για μεθοδολογικά ατοπήματα, όπως η δυσαναλογία του μεγέθους των αποτελεσμάτων, η οποία θεωρήθηκε ως η κύρια αιτία για την αδυναμία των παιδιών να εστιάσουν στο κίνητρο. Για την αποτυχία δηλαδή των μικρότερων παιδιών στο έργο θεωρήθηκε ότι οφείλεται ή ίδια η δομή του έργου και όχι η μη ετοιμότητα των παιδιών να κατανοήσουν τη σημασία του κινήτρου και να το συμπεριλάβουν στις ηθικές τους κρίσεις.

Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε η σταδιακή εγκατάλειψη της ιδέας του παιδικού εγωκεντρισμού, που εισήγαγε πρώτος στην έρευνα του ο Piaget (1932).

Σύμφωνα με την έννοια της εγωκεντρισμού, τα παιδιά έχουν την τάση να θεωρούν ως κέντρο κάθε δραστηριότητας τον εαυτό τους, αδυνατώντας να υιοθετήσουν την οπτική των άλλων. Η καθιερωμένη αυτή άποψη αποτέλεσε για δεκαετίες ανάχωμα για μια βαθύτερη διερεύνηση των ικανοτήτων των μικρότερων παιδιών να σχηματίζουν ηθικές κρίσεις, καθώς θεωρούνταν «εγκλωβισμένα» στο στάδιο του παιδικού εγωκεντρισμού και επομένως ανίκανα για κάτι τέτοιο.

Η γέννηση ενός νέου ερευνητικού κινήματος, έστρεψε το ενδιαφέρον της έρευνας στην προσχολική ηλικία, η οποία πέρασε στο προσκήνιο. Πλέον η προσχολική ηλικία αποτελεί περίοδο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η κεντρική ιδέα του νέου ερευνητικού κινήματος ήταν ότι η δυσκολία και συνθετότητα των έργων ήταν υπαίτιοι παράγοντες, που απέτρεπαν την εκδήλωση των πλήρων δυνατοτήτων των παιδιών μικρότερης ηλικίας και όχι η ανικανότητά τους, καθώς οι ικανότητές τους μέχρι τώρα είχαν «υποτιμηθεί». Πιο συγκεκριμένα οι ιστορίες του Piaget επικρίθηκαν λόγω της διαφοροποίησης ως προς το κίνητρο (Karniol, 1978), καθώς έθεταν σε σύγκριση μια σκόπιμη με μια τυχαία ενέργεια, όπως επίσης και για τη μεγάλη δυσαναλογία των αποτελεσμάτων των πράξεων αυτών (Baird & Astington, 2004), ενώ τα ηθικά διλλήματα του Kohlberg θεωρήθηκαν ιδιαίτερα περίπλοκα και απρόσιτα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Turiel, 2006).

Οι μεταγενέστερες έρευνες επιχείρησαν να διορθώσουν τις αστοχίες αυτές και ανέτρεψαν τα μέχρι τότε ερευνητικά δεδομένα, ανατρέποντας τα ηλικιακά ορόσημα που έθεσε ο Piaget και ο Kohlberg. Αμφότεροι θεωρούσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να λάβουν υπόψιν τους το κίνητρο κατά την ηθική αξιολόγηση μιας πράξης και ότι περιορίζονται από την υπακοή σε κανόνες. Ερευνητικά δεδομένα, όπως αυτά της Smentana (2006), έδειξαν ότι από την ηλικία των δύο ετών τα παιδιά έκριναν με μεγαλύτερη αυστηρότητας ηθικές παραβάσεις από ότι παραβάσεις κανόνων κοινωνικής φύσεως.

Σήμερα είναι γνωστό, ότι τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ηθικής συλλογιστικής, θέτονται από πολύ νωρίς στον άνθρωπο. Τα παιδιά αρχίζουν και αναγνωρίζουν την ύπαρξη ηθικών και κοινωνικών κανόνων, που καθορίζουν το περιβάλλον τους, ήδη από τα πρώτα δύο έτη της ζωής τους (Dunn, 2006˙ Dunn & Munn, 1985, 1987). Έρευνες σε βρέφη ηλικίας 19-21 μηνών έδειξαν ότι η

συμπεριφορά επηρεάζεται από έννοιες όπως η δικαιοσύνη, ήδη από αυτή την ηλικία (Sloane, Baillargeon, & Premack, 2012).

Από την ηλικία των τριών ετών είναι ικανά να διακρίνουν ανάμεσα σε ηθικούς και συμβατικούς κανόνες (Smentana, 2006) αλλά και ικανά να διακρίνουν τα διαφορετικά κίνητρα πίσω από τις πράξεις και να τα αξιολογήσουν (Nelson, 1980˙ Yuill, 1984). Από την ηλικία των τεσσάρων ετών και μετά, οι ηθικές κρίσεις των παιδιών ωριμάζουν και τίθενται οι βάσεις για την «ενήλικη» πλέον Ηθική Συλλογιστική, αφού τα παιδιά είναι πλέον ικανά να προβούν σε Ηθικές Κρίσεις και αξιολογήσεις, με βάση την πρόθεση του δρώντα (Baird & Astington, 2004).

Τα παιδιά είναι δηλαδή σε θέση από την ηλικία των τεσσάρων ετών και μετά να αντιλαμβάνονται τα κίνητρα πίσω από μια πράξη ως ορθά η λανθασμένα και σταδιακά να τα διαχωρίζουν από το αποτέλεσμα αυτών. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν πρέπει να αποφασίσουν για την τιμωρία μιας παράβασης, όταν δεν υπάρχει αρνητική πρόθεση, τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών δεν συμφωνούν με την τιμωρία του πρωταγωνιστή (Xiao, Killen & Lee, 2014).

Συνεπάγεται από τα παραπάνω, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν, έστω και σε πρώιμη μορφή, τα εφόδια και τις ικανότητες για μια ωριμότερη ηθική συλλογιστική που λαμβάνει υπόψιν τις νοητικές καταστάσεις που κρύβονται πίσω από μια συμπεριφορά. Ποιο όμως είναι το κομβικό σημείο για την ηθική ανάπτυξη; Πότε το άτομο είναι σε θέση για πρώτη φορά να δει πέρα από το αποτέλεσμα και να εστιάσει στο κίνητρο, ως βασικό γνώμονα, που καθοδηγεί την ηθική σκέψη του;

Το άτομο είναι έτοιμο να προβεί σε ώριμες Ηθικές Κρίσεις, όταν είναι σε θέση να αντιληφθεί τις νοητικές διεργασίες των άλλων, τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, ως διαφορετικά από τα δικά του. Όπως το έθεσε και ο ίδιος ο Piaget (1995, σελ. 279) ο εγωκεντρισμός της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι ασυνείδητη σύγχυση της δικής του άποψης με την άποψη του άλλου ή όπως το έθεσε ο Chapman(1988, σελ. 187) *μια αποτυχία στο συντονισμό απόψεων*. Από την ώρα που το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί τις νοητικές καταστάσεις των άλλων, ως διαφορετικές από τις δικές του, είναι σε θέση να στηριχθεί στην κατανόηση αυτών πριν προβεί σε μια ηθική αξιολόγηση.

Καθώς τα παιδιά περνούν από τη νηπιακή στην πρώτη σχολική ηλικία γίνονται ικανότερα για συνθετότερες ηθικές κρίσεις, καθώς αρχίζουν να συμπεριλαμβάνουν τις νοητικές καταστάσεις που ωθούν τη συμπεριφορά και συνειδητοποιούν ότι το αποτέλεσμα μιας πράξης μπορεί να μη συνάδει με το αρχικό κίνητρο. Ωριμάζοντας δηλαδή τα παιδιά, δείχνουν μεγαλύτερη έμφαση στις πληροφορίες για τις νοητικές καταστάσεις των πρωταγωνιστών πριν προβούν σε ηθικές κρίσεις.

Τα ευρήματα αυτά ωθούν τους ερευνητές να λάβουν υπόψιν τους μια νέα διάσταση της ηθικής ανάπτυξης, την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις νοητικές καταστάσεις του ατόμου, τη λεγόμενη Θεωρία του Νου, η οποία συνιστά σημαντικό, αν όχι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνιο-γνωστικής ανάπτυξης και βασική συνιστώσα της κοινωνικής λειτουργικότητας του ατόμου.

Στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου θεωρείται ότι οφείλεται η δυνατότητα των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας να σχηματίζουν συνθετότερες αξιολογήσεις ηθικού περιεχομένου που απαιτούν περίπλοκες νοητικές διεργασίες, όπως το συνυπολογισμό των κινήτρων πίσω από μια πράξη.

Μικρότερα παιδιά, από την ηλικία ορόσημο για την ανάδυση της θεωρίας του νου, δεν μπορούν να συντονίσουν και να λάβουν υπόψη τους τόσους παράγοντες (Baird & Astington, 2004˙ Waynryb & Brehl, 2006). Τη θεώρηση αυτή στηρίζει και η μετα-αναλυτική έρευνα της Turiel (2006), που υποδεικνύει ότι η συνθετότερη ηθική συλλογιστική αναδύεται κατά τη μέση σχολική ζωή. Η ηθική συλλογιστική των μικρότερων παιδιών καθορίζεται από την υπακοή σε κανόνες και νόρμες, τον φόβο της τιμωρίας και θεωρείται περισσότερο ετεροπροσδιορισμένη.

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει μια σύνοπτική ανασκόπησης της βιβλιογραφίας σχετικά με την αποσαφήνιση των όρων της Ηθικής, της ηθικής ανάπτυξης και του Ηθικού Συλλογισμού με στόχο να συντεθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του ερευνητικού πεδίου της Ηθικής Ανάπτυξης. Επίσης παρουσιάζονται οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της Ηθικής Ανάπτυξης και γίνεται αναφορά στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο της Ηθικής Ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
Τα κίνητρα ως παρωθητικές δυνάμεις πίσω από τη συμπεριφορά

3.1 Ορισμός της έννοιας του κινήτρου

Εδώ και δεκαετίες η επιστήμη της Ψυχολογίας πρωτίστως επικεντρώνεται στο άτομο και καλείται να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα, που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις παρωθητικές δυνάμεις πίσω από αυτήν, των κινήτρων δηλαδή. Και το ίδιο το άτομο όμως κατά τη συναναστροφή του με τους άλλους, βρίσκεται σε μια συνεχή, αγωνιώδη προσπάθεια να αποκωδικοποιήσει τη συμπεριφορά των άλλων και να κατανοήσεις τα κίνητρα πίσω από τη συμπεριφορά των άλλων.

Σύμφωνα με έναν αδρό ορισμό του κινήτρου, κίνητρο αποτελεί οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999). Πρόκειται δηλαδή για μια κατάσταση που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά και της δίνει κατεύθυνση, η οποία βιώνεται υποκειμενικά ως μια συνειδητή επιθυμία (Smith et al., 1992). Λαμβάνοντας υπόψιν τη διάσταση της επιθυμίας, τα κίνητρα αποτελούν ιδιοσυγκρασιακές, προσωπικές προδιαθέσεις προς πράγματα, που έχουν αξία (Heckhausen, 1991), οι οποίες μπορεί να έχουν θετικό η αρνητικό πρόσημο, δηλαδή είτε να ωθούν το άτομο προς την επίτευξη μιας ενέργειας είτε αντίθετα να το αποτρέπουν.

Λειτουργώντας είτε ενθαρρυντικά είτε αποτρεπτικά τα κίνητρα σχετίζονται με την πιθανότητα επιτυχίας, καθώς όσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα επιτυχίας τόσο ισχυρότερο είναι το κίνητρο. Είναι κατανοητό ότι τα κίνητρα του κάθε ατόμου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την προσωπική του ανάπτυξη, επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά και τις επιλογές του και σχετίζονται σημαντικά με την προσωπική επιτυχία και πρόοδο σε όλους τους τομείς της ζωής του.

Σίγουρα η έννοια του κινήτρου είναι μια πολυδιάστατη έννοια, γεγονός που καθιστά δύσκολο να δοθεί ένας πλήρης και «τέλειος» ορισμός. Στο πέρασμα του χρόνου έχει δοθεί μια πληθώρα ορισμών, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε θεωρητικό υπόβαθρο. Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με τις ψυχαναλυτικές θεωρίες τα κίνητρα εδράζουν στο ασυνείδητο και πρόκειται για εγγενείς παρωθητικές δυνάμεις, που κατευθύνουν τη συμπεριφορά, ενώ οι γνωστικές θεωρίες αντιμετωπίζουν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού συστήματος και εστιάζουν στη βουλητική διαδικασία καθώς και στην ετοιμότητα και ενημερότητα για δράση (Lewin, 1938). Στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, στο επίκεντρο βρίσκεται η συμπεριφορά, που μπορεί να παρατηρηθεί και να μελετηθεί πειραματικά και που εξαρτάται από το περιβάλλον, το οποίο λειτουργεί ως πηγή ενίσχυσης ή αποτροπής. Τέλος, σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές θεωρίες, τα κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση διαφορετικών ιεραρχημένων αναγκών του ατόμου, που αποσκοπούν στην αυτοπραγμάτωση και στη δημιουργία μιας θετικής αυτοεικόνας.

Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, που εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις των κινήτρων, τα κίνητρα θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένα με τη στοχοθεσία του εκάστοτε ατόμου και με την διαδικασία επίτευξης των στόχων αυτών. Τα κίνητρα εμπλέκονται ενεργά στην επιλογή σχεδίου δράσης και στην αξιολόγηση των πιθανών εμποδίων, καθώς προσανατολίζουν τη συμπεριφορά προς την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου κάθε φορά. Σύμφωνα και με τον ορισμό της Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999, σελ. 24) *τα κίνητρα συνιστούν δυναμικούς παράγοντες πίσω από τη συμπεριφορά, που διευρύνουν ή περιορίζουν τη δράση, δίνουν την εντολή έναρξης και περαίωσής της, συντονίζουν και σχηματοποιούν τις γνωστικές και κινητικές λειτουργίες που θα εμπλακούν σε μια δράση.*

Η μέχρι τώρα μελέτη έχει διακρίνει και κατηγοριοποιήσει τα διαφορετικά κίνητρα, που ωθούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αρχικά, τα κίνητρα διακρίνονται σε:

(1) **φυσιολογικά,** τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού και διατηρούν τη σωματική ομοιόσταση,

(2) **βιολογικά,** τα οποία αφορούν την επιβίωση και διαιώνιση του είδους και

(3) **ψυχολογικά** που, συνδέονται με το θυμικό, την προσωπικότητα, και την κοινωνική αλληλεπίδρασης του ατόμου (Evans, 1975).

Επίσης, ανάλογα με τα αίτια πίσω από αυτά, τα κίνητρα διακρίνονται σε πρωτογενή κίνητρα (όταν πρόκειται για βιολογικές ανάγκες) και δευτερογενή κίνητρα (όταν σχετίζονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις) (Smith et al., 1992).

Στη συνέχεια, τα κίνητρα διακρίνονται σε ενδογενή, δηλαδή εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες, οι προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις και σε εξωγενή όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Τέλος, τα κίνητρα διακρίνονται σε εγγενή, όπως τα ένστικτα που σχετίζονται με την επιβίωση και επίκτητα, τα οποία αποτελούν προϊόν μάθησης και εμπειρίας.

Αν και τα κίνητρα αποτελούν παρωθητικές δυνάμεις της συμπεριφοράς δεν επαρκούν από μόνα τους να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν τη συμπεριφορά. Οι πολύπλοκοι μηχανισμοί, που είναι υπεύθυνοι για την ανθρώπινη συμπεριφορά δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο υπό τους όρους των κινήτρων. Οι νοητικές διαδικασίες οι οποίες προηγούνται της εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα περίπλοκες καθώς συνεπιδρούν ταυτόχρονα πολλοί παράγοντες. Εκτός από τα κίνητρα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι γνωστικές διεργασίες, οι σκέψεις και οι εκτιμήσεις, οι οποίες συνδιαμορφώνουν την ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999).

Ένας ακόμη παράγοντας που καθιστά δύσκολη ή σχεδόν αδύνατη την ακριβή πρόβλεψη της συμπεριφοράς, με βάση τα κίνητρα είναι το μεγάλο εύρος των ανθρώπινων συμπεριφορών, τόσο σε δια-ατομικό όσο και σε ενδο-ατομικό επίπεδο (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999). Με άλλα λόγια η ανθρώπινη συμπεριφορά διαφέρει από άτομο σε άτομο, από περίσταση σε περίσταση ακόμα και αν αναφερόμαστε στο ίδιο άτομο.

Βέβαια η σημασία των κινήτρων παραμένει ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς. Η επιστημονική έρευνα στο πεδίο των κινήτρων έχει αδιαμφισβήτητα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ακόμα και αν δεν είναι εφικτό να

επεξηγηθεί η λειτουργία του γνωστικού συστήματος επακριβώς, οι θερίες των κινήτρων προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις αιτίες και τους σκοπούς της συμπεριφοράς.

3.2 Επιστημονικές Θεωρίες Κινήτρων

Η πρώτη εμφάνιση του όρου «κίνητρο» σε επιστημονικά κείμενα, έλαβε χώρα τη δεκαετία του 30'. Από την εισαγωγή του όρου αυτού και μετά, ξεκίνησαν να αναπτύσσονται στον χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας των κινήτρων.

Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από θεωρίες, η προσέγγιση και η εστίαση των οποίων διαφέρει. Σε μια απόπειρα να κάνουμε έναν αδρό διαχωρισμό των θεωριών, που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τα ανθρώπινα κίνητρα, θα διαχωρίζαμε αυτές σε: α)ψυχαναλυτικές θεωρίες β) συμπεριφοριστικές θεωρίες, γ) γνωστικές θεωρίες και δ) θεωρίες προσωπικότητας. Στο σημείο αυτό οι παραπάνω θεωρίες θα παρουσιασθούν συνοπτικά, ώστε να παρουσιασθεί το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο, εντός του οποίου κινείται η έρευνα, αναφορικά με τα ανθρώπινα κίνητρα και όχι με σκοπό να αναλυθούν σε βάθος και να αξιολογηθούν οι θεωρίες αυτές.

Αρχικά οι ψυχαναλυτικές θεωρίες, με κυριότερη αυτή του Sigmund Freud, αν και δεν συνιστούν ξεκάθαρα θεωρίες κινήτρων, έχουν αποπειραθεί να επεξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά στο σύνολό της και συνεπώς έχουν αναφερθεί στα κίνητρα. Σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, τα κίνητρα είναι ασυνείδητες δυνάμεις που ωθούν το άτομο στη δράση. Οι ασυνείδητες αυτές δυνάμεις πηγάζουν από τις ενστικτώδεις ορμές, αν και δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999). Μεταγενέστερες ψυχαναλυτικές θεωρίες, όπως αυτές του Errikson (1950) έδωσαν περιθώριο και σε άλλες κινητήριες δυνάμεις, πέρα από τις ενστικτώδεις ορμές,

όπως οι ηθικές ιδέες, οι στόχοι, τα αισθήματα ενοχής και το άγχος, τα οποία εξαρτώνται από το περιβάλλον και επομένως αποτελούν προϊόν μάθησης.

Παρά τη σημαντική συμβολή της ψυχαναλυτικής θεωρίας σχετικά με την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τη δομή της προσωπικότητας, η αδυναμία ακριβούς και αξιόπιστης πρόβλεψης της ανθρώπινης συμπεριφοράς υπό πειραματικές συνθήκες, έχει αποτελέσει βασικό επιχείρημα των επικριτών της.

Με βάση την αμφισβήτηση των ψυχολογικών ερμηνειών, που δε στηρίζονται σε αδιαμφισβήτητες εμπειρικές αποδείξεις, αναπτύχθηκαν οι συμπεριφορικές θεωρίες, οι οποίες επικεντρώθηκαν στη συμπεριφορά, ως της μόνης παρατηρήσιμης μεταβλητής. Σύμφωνα με αυτές, η συμπεριφορά αποτελεί αποτέλεσμα μαθημένων αντιδράσεων σε εξωτερικά ερεθίσματα. Επομένως, η συμπεριφορά εξηγείται με όρους ερεθίσματος-αντίδρασης και διαμορφώνεται από την επιβράβευση και την τιμωρία. Τα εσωτερικά κίνητρα παραμερίσθηκαν, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα απέκτησαν σημαντικό ρόλο, καθώς λαμβάνουν το ρόλο των ενισχυτών της συμπεριφοράς (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999).

Στον αντίποδα αυτών των θεωριών, βρίσκονται οι ανθρωπιστικές θεωρίες, που ανήκουν στις θεωρίες προσωπικότητας, οι οποίες επικεντρώνονται στο άτομο. Αποτελούν μια συνέχεια των ψυχαναλυτικών θεωριών, καθώς αναφέρονται και αυτές σε εγγενείς ανάγκες και ορμές. Από την ανθρωπιστική προσέγγιση όμως προκύπτει μια ολιστική προσέγγιση των κινήτρων, καθώς οι μηχανισμοί λειτουργίας των κινήτρων και η σημασία τους διαφέρουν από αυτή της ψυχαναλυτικής προσέγγισης (Maslow, 2013).

Αναλυτικότερα σύμφωνα με τις ανθρωπιστικές θεωρίες, κυριότερες εκ των οποίων είναι οι θεωρίες των Rogers και Maslow, η προσωπικότητα των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από μια εσωτερική τάση για ψυχολογική αύξηση και ολοκλήρωση (Benjamin & Looby, 1998). Υπάρχει δηλαδή μια τάση για ενεργοποίηση, μια εγγενής ορμή του οργανισμού να αναπτύξει όλες τις ικανότητές του με τρόπους που εξυπηρετούν τη συντήρηση ή προαγωγή του οργανισμού (Rogers, 1961). Η εγγενής αυτή τάση για αυτοπραγμάτωση ωθεί το άτομο να συμπεριφέρεται με τρόπο συνεπή με την αυτοεικόνα του και τις ανάγκες του, προκειμένου να διασφαλίσει την αποδοχή των άλλων (Maslow, 2013). Ο Maslow προχώρησε στο διαχωρισμό και την

ιεράρχηση των αναγκών, που κινητοποιούν κάθε φορά την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Παρά τη μεγάλη σημασία και συνεισφορά τους, οι θεωρίες αυτές δεν έμειναν στο απυρόβλητο της κριτικής. Ένα βασικό αντεπιχείρημα συνιστά η αδυναμία πειραματικού ελέγχου. Επίσης η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow έχει επικριθεί για την παράλειψη μιας σειράς αναγκών που έχουν συμπεριληφθεί σε άλλα θεωρητικά συστήματα.

Τέλος, μια ακόμα σημαντική και μεγάλη κατηγορία αποτελεί αυτή των γνωστικών θεωριών. Στο πέρασμα του χρόνου έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από γνωστικές θεωρίες που εστιάζουν στην νόηση και διαφοροποιούνται σημαντικά από τις υπόλοιπες θεωρίες κινήτρων, οι οποίες εστίαζαν στα συναισθήματα και στις εγγενείς τάσεις.

Η μεταστροφή αυτή προς τις νοητικές διεργασίες εκφράστηκε πρώτα από το Lewin ο οποίος υποστήριξε ότι η συμπεριφορά δεν επηρεάζεται μόνο από τις εκάστοτε τρέχουσες συνθήκες αλλά και από τις προγενέστερες εμπειρίες και τη γνώση (Kippenberger, 1998). Ο Lewin ήταν από τους πρώτους που εισήγαγε στη ψυχολογία τον όρο «κίνητρο» στη «θεωρία Πεδίου», που αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη μεταγενέστερων πιο ολοκληρωμένων γνωστικών θεωριών, όπως η θεωρία Κινήτρου Επίτευξης του Murray, και οι θεωρίεςν γνωστικής συνέπειας, όπως η θεωρία ισορροπίας του Heider και η θεωρία γνωστικής δυσαρμονίας του Festinger (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999).

Οι γνωστικές θεωρίες αντιμετωπίζουν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού συστήματος του εκάστοτε ατόμου και αναδεικνύουν τη σημασία τους, καθώς αυτά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων. Σύμφωνα με το Lewin, τα κίνητρα είναι παρωθητικές δυνάμεις της συμπεριφοράς, οι οποίες επηρεάζονται από τον χώρο ζωής, μιας έννοιας που εισήγαγε ο ίδιος.

Όσον αφορά τις γνωστικές θεωρίες κινήτρων, που βασίζονται στη θεωρία της γνωστικής συνέπειας, επικεντρώθηκαν στην ανάγκη των ατόμων για γνωστική ισορροπία, αρμονία και συνεπώς στην προσπάθεια τους να αποφευχθεί η γνωστική σύγκρουση. Με άλλα λόγια, *οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γνώσεων, ιδιαίτερα η γνωστική σύγκρουση, η αβεβαιότητα και η ασυνέπεια έχουν το χαρακτήρα δύναμης*

κινήτρου και άρα μπορούν να κινητοποιήσουν ορισμένη συμπεριφορά (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 1999, σελ 39).

Με τη σειρά τους, οι θεωρίες αυτές έχουν δεχθεί ισχυρή κριτική, καθώς παρουσιάζουν σημαντικά θεωρητικά κενά και αδυναμίες, όπως η αδυναμία επαρκούς επεξήγησης του τι αποτελεί γνωστική ασυμφωνία αλλά και πώς προκαλείται. Επίσης, η μεγάλη ποικιλομορφία των ατόμων, καθιστά σχεδόν αδύνατο να προβλεφθεί η συμπεριφορά τους, στην προσπάθεια τους να μειώσουν ή να εξαλείψουν την γνωστική ασυμφωνία.

Οι διαφορετικές θεωρίες, που έχουν αναπτυχθεί στο πέρασμα του χρόνου, έχουν εστιάσει η κάθε μια σε κάποιες από τις πτυχές της πολυδιάστατης και σύνθετης έννοιας των κινήτρων, προσπαθώντας να εξηγήσουν τους μηχανισμούς, με τους οποίους τα κίνητρα κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Είναι γεγονός ότι καμία από τις παραπάνω ψυχολογικές θεωρίες δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρης. Ιδωμένες ως σύνολο όμως, οι θεωρίες συνθέτουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς τα κίνητρα ωθούν το άτομο στη δράση.

3.3 Η σημασία του κινήτρου στις ηθικές αξιολογήσεις (Moral Judgments)

Στο σημείο αυτό θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη σημασία του παράγοντα κίνητρο, όταν μια πράξη ή συμπεριφορά αξιολογείται ηθικά. Η αναφορά αυτή θα είναι συνοπτική, καθώς το ζήτημα αυτό θα αναλυθεί ενδελεχώς στη συνέχεια της έρευνας, στο τμήμα όπου αναλύεται η σύνδεση της Θεωρίας του Νου με την ικανότητα για ωριμότερες ηθικές κρίσεις, καθώς στον πυρήνα της σχέσης αυτών των δύο θεωρείται ότι βρίσκεται η έννοια του κινήτρου και ο τρόπος που αυτό γίνεται αντιληπτό από το άτομο όταν σχηματίζει ηθικές αξιολογήσεις.

Αναμφίβολα επίκεντρο της ηθικής φιλοσοφίας αποτελεί η ηθική πράξη, αλλά κυρίως, η ηθική συλλογιστική. Στο πέρασμα του χρόνου η ηθική έχει ιδωθεί μέσα από πολλά πρίσματα στο επίκεντρο όμως πάντα βρίσκεται η ηθική πράξη. Τί

όμως είναι αυτό που κινητοποιεί την πράξη και την καθιστά ηθική; Η απάντηση αυτή βρίσκεται στην κατανόηση του ηθικού συλλογισμού. Για να το θέσουμε πιο απλά, όταν καλείται κάποιος να αξιολογήσει μια πράξη δεν μπορεί να μη λάβει υπόψιν του τα κίνητρα πίσω από την πράξη αυτή, τη νοητική κατάσταση δηλαδή του δρώντα.

Η έννοια των κινήτρων έχει κεντρικό ρόλο στη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης, καθώς κεντρικό άξονα της έρευνας για την ηθική ανάπτυξη διακατέχει η αντίληψη του κινήτρου. Αναλυτικότερα, η έρευνα πάνω στην ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού συνέδεσε την κατανόηση των εσωτερικών νοητικών καταστάσεων, της πρόθεσης δηλαδή, με την ποιότητα των ηθικών αξιολογήσεων. Σύμφωνα με τους πρωτοπόρους ερευνητές της ηθικής ανάπτυξης, τον Piaget και τον Kohlberg, η κατανόηση και ο συνυπολογισμός του κινήτρου πίσω από μια πράξη με τα αποτελέσματα αυτής, όταν πρόκειται να αξιολογηθεί ηθικά, συνεπάγεται την ωρίμανση της ηθικής σκέψης, ενώ σηματοδοτεί το πέρασμα στην αυτόνομη ηθική. Η αυτόνομη ηθική, που δεν ορίζεται από την τυφλή υπακοή στους κανόνες, αλλά από μια σειρά υποκειμενικών παραγόντων που επηρεάζουν τις ηθικές αξιολογήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η σύνδεση της ηθικής ανάπτυξης με τη Θεωρία του Νου και ο ρόλος του κινήτρου

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί να αναλυθεί σύνδεση της Θεωρίας του Νου με την Ηθική Ανάπτυξη, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ερευνητικών δεδομένων μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Για πολλούς ερευνητές τα ερευνητικά πεδία αυτά, παρά τη μακρά ανεξάρτητη ερευνητική πορεία, έχουν πορείες περισσότερο διαπλεκόμενες παρά παράλληλες (Doherty, 2009).

Η αλήθεια είναι ότι ανεξάρτητα από την επιστημονική έρευνα όλοι αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της πρόθεσης πίσω από μια πράξη. Ιδιαίτερα στις Δυτικές Κοινωνίες, η σημασία της πρόθεσης είναι εμφανής σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και κυρίως στο νομοθετικό πλαίσιο. Η ποινική καταδίκη εξαρτάται από την επιβλαβή συνέπεια (actus reus) αλλά και από την πρόθεση βλάβης (mens rea), η οποία μπορεί να υπερβεί τη σημασία του αποτελέσματος. Η εκ προμελέτης πρόκληση βλάβης θεωρείται περισσότερο κατακριτέα από τη πρόκληση βλάβης δίχως πρόθεση και επισύρει μεγαλύτερες ποινές.

Επομένως, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο ρόλος του κινήτρου και της πρόθεσης είναι ζωτικός για το είδος και την ποιότητα των Ηθικών Αξιολογήσεων. Όταν ένα άτομο προβαίνει σε μια Ηθική Κρίση, χρειάζεται να συγκεντρώσει και να λάβει υπόψη του πληροφορίες σχετικά με το κίνητρο του δρώντος και τις συνέπειες της πράξης του (Piaget, 1932˙ Turiel, 2006˙ Zelazo, Helwig, & Lau, 1996) ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που η σχέση της πρόθεσης με το αποτέλεσμα δεν είναι ξεκάθαρη. Παραδείγματος χάριν, όταν τα αποτελέσματα μιας πράξης δεν είναι επιθυμητά ή όταν τα αποτελέσματα προκύπτουν τυχαία. Αυτό διότι μία τέτοια περίπλοκή συνθήκη απαιτεί και πιο σύνθετες ηθικές αξιολογήσεις, καθώς το άτομο δε στέκεται μονάχα στο αποτέλεσμα αλλά κάνει μια πιο ουσιαστική και βαθύτερη ερμηνεία σχετικά με τις σκέψεις, τις επιθυμίες και το κίνητρο πίσω από τη συμπεριφορά.

Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα έρχονται να διαφωτίσουν αυτήν τη σχέση, υποδεικνύοντας ότι η απόσταση ανάμεσα στην Ηθική Ανάπτυξη και τη Θεωρία του Νου είναι περισσότερο φαινομενική παρά πραγματική. Η αλήθεια είναι ότι και τα δύο επιστημονικά πεδία έχουν ως κοινό στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά επεξεργάζονται τα πιστεύω και τα κίνητρα, όταν ερμηνεύουν και αξιολογούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Loureiro & Souza, 2013). Το κλειδί, δηλαδή, στην εξήγηση της εν λόγω σχέσης συνιστά ο ρόλος του κινήτρου πίσω από τη συμπεριφορά, ο οποίος είναι κρίσιμος για την επίτευξη ώριμων ηθικών κρίσεων.

Σύμφωνα με την Astington (2003), η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων συνιστά μια θεμελιώδη γνωστική κατάκτηση. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι κατανοούν τον κόσμο μέσα από τη νόηση και ότι η κατανόηση τους για τον κόσμο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις τους. Εφόσον η Ηθική εστιάζει στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς ως ηθικής ή ανήθικής, σωστής ή λανθασμένης, δεν μπορεί να παραλειφθεί ο παράγοντας των νοητικών καταστάσεων που υποκίνησαν τη συμπεριφορά.

Επίσης, η χρονική συσχέτιση της πρώτης ανάδυσης της Θεωρίας του Νου με την ικανότητα για ώριμες ηθικές αξιολογήσεις που λαμβάνουν υπόψιν τους το κίνητρο του δρώντα, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά την προσχολική ηλικίας ενισχύει την σύνδεση τους (Killen et al., 2011˙ Leslie, Knobe, & Cohen,2006˙ Schpizner, 2014). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια μεταστροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη διερεύνηση της συμβολής της Θεωρίας του Νου στην Ηθική Ανάπτυξη, καθώς έχει θεωρηθεί απαραίτητη η ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει τις νοητικές καταστάσεις του άλλου, πριν προβεί σε μια ώριμη Ηθική Κρίση (Smentana et al., 2012).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα μικρότερα παιδιά όταν αξιολογούν μια πράξη εστιάζουν στο αποτέλεσμα αυτής(Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984˙ Nobes, Panagiotaki, & Pawson, 2009˙ Shultz & Wright, 1985˙ Shultz, Wright, & Schleifer, 1986˙ Yuill & Terner, 1988) ενώ μεγαλώνοντας το ενδιαφέρον τους μετατοπίζεται σταδιακά στα εσωτερικά κίνητρα (Fu et al., 2014˙ Killen & Smentana, 2012˙ Xiao, Killen & Lee, 2014˙ Zelazo et al., 1996).

Η αδυναμία αυτή των μικρότερων παιδιών, να εστιάσουν στη πρόθεση, όταν αξιολογούν ηθικά μια πράξη, έχει αποδοθεί από πολλούς ερευνητές στην ανωριμότητα της Θεωρίας του Νου. Αναλυτικότερα τα παιδιά πριν από την ηλικία των τεσσάρων ετών, πριν δηλαδή την ηλικία ορόσημο για την κατάκτηση της Θεωρίας του Νου, αδυνατούν να συμπεριλάβουν πληροφορίες για την πρόθεση των πρωταγωνιστών, όταν το αποτέλεσμα της πράξης είναι αρνητικό ακόμα και αν αυτό δεν ήταν τυχαίο (Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984˙ Nobes, Panagiotaki & Pawson, 2009˙ Shultz & Wright, 1985˙ Shultz, Wright, & Schleifer, 1986˙ Yuill & Perner, 1988). Επίσης όταν καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το αν μια πράξη επιτρέπεται ή όχι εστιάζουν στο αποτέλεσμα αυτής, ανεξάρτητα από την πρόθεση πίσω από αυτήν, ακόμα και όταν η πρόθεση είναι αρνητική (Helwig, Zelazo, & Wilson, 2001˙ Zelazo, Helwig & Lau, 1996)

Με την αύξηση της ηλικίας όμως και καθώς επέρχεται κοινωνιο - γνωστική ωρίμανση, τα παιδιά αποκτούν σταδιακά τη δυνατότητα να συνυπολογίζουν το κίνητρο πίσω από την πράξη και το αποτέλεσμα αυτής (Baird & Astington, 2004˙ Killen & Smetana, 2015˙ Zelazo et al., 1996). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, βασίζονται περισσότερο σε πληροφορίες για τις νοητικές καταστάσεις των υποκειμένων, όταν πρέπει να λάβουν αποφάσεις σχετικά με την «ανηθικότητα» μιας πράξης και να απαντήσουν για το αν επισύρει τιμωρία (Cushman et al., 2013).

Σίγουρα, ερευνητικά αποτελέσματα, όπως αυτά που παρατέθηκαν, εντείνουν τη σύνδεση της Θεωρίας του Νου με την Ηθική Ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της μιας φαίνεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη της άλλης, όπως προτείνεται από μια μακρά σειρά ερευνών (Baird & Sokol, 2004˙ Chandler & Dunn, 2006˙ Fu et al, 2014˙ Knobe, 2005˙ Leslie, Knobe, & Cohen, 2006; Wainryb & Brehl, 2006˙ Wellman & Miller, 2008˙ Xiao, Killen & Lee, 2014).

Δεδομένα προς αυτή την κατεύθυνση δίνουν και μια σειρά ερευνών, που έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν την άμεση σχέση της Θεωρίας του Νου με τις Ηθικές Κρίσεις στην προσχολική ηλικία (Fu et al, 2014˙ Killen et al., 2011˙ Smetana et al., 2012˙ Xiao, Killen & Lee, 2014). Οι έρευνες αυτές συνέδεσαν με ερευνητικά δεδομένα την επιτυχή απόδοση σε κλίμακες της Θεωρίας του Νου με την καλύτερη απόδοση σε έργα Ηθικών Κρίσεων.

Επιπρόσθετα, η θεώρηση αυτή της συμβολής της Θεωρίας του Νου στην Ηθική Ανάπτυξη ενισχύεται από έρευνες σε παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του Αυτισμού (ASD), τα οποία ελλείπονται ικανοτήτων Θεωρίας του Νου (Baron-Cohen, 1997˙ Frith, 2003). Μια σειρά ερευνών έχουν δείξει ότι, όταν απαιτούνται περιπλοκότερες διεργασίες ή τα έργα Ηθικών Κρίσεων γίνονται πιο απαιτητικά, τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του Αυτισμού παρουσιάζουν χαμηλότερες αποδόσεις (Grant et al., 2005˙ Moran et al., 2011˙ Μισαιλίδη, 2015˙ Shulman et al., 2012˙ Zalla et al., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνα των Fadda et al. (2016) η οποία σύγκρινε τις επιδόσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του Αυτισμού σε έργα Θεωρίας του Νου και Ηθικών Κρίσεων, διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των παιδιών με διαταραχή στο φάσμα αυτισμού, απέτυχε τόσο στα έργα Θεωρίας του Νου όσο και στα έργα Ηθικών Κρίσεων. Τα παιδιά στο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αδυνατούν να λάβουν υπόψιν τους τα εσωτερικά κίνητρα του δρώντα, αλλά εστιάζουν στην παραβίαση του κανόνα και στο αποτέλεσμα ακόμα και όταν αυτό δεν είναι επιθυμητό.

Πέραν όμως από την προφανή σύνδεση της ανάγκης κατανόησης της νοητικής κατάστασης του ατόμου, η οποία απαιτεί δεξιότητες Θεωρίας του Νου ώστε να σχηματίσει κάποιος μία Ηθική Αξιολόγηση, έρευνες έχουν αναδείξει και μια αντίστροφη σχέση. Δηλαδή το άτομο μπορεί να προβεί πρώτα σε μία αξιολόγηση σχετικά με την ηθικότητα μιας πράξης και στηριζόμενος σε αυτήν να βγάλει συμπεράσματα σχετικά την νοητική κατάσταση του ευρισκομένου πίσω από αυτήν.

Πρώτος εντόπισε τη σχέση αυτή ο Knobe (2004), στην έρευνα του, στην οποία παρουσίασε στους συμμετέχοντες δυο σύντομες ιστορίες με δύο διαφορετικά σενάρια. Στην πρώτη ιστορία ένα διοικητικό στέλεχος ανακοινώνει ότι θα επιλέξει κάποιες κερδοφόρες πολιτικές για την εταιρία, οι οποίες θα είναι επιβλαβείς για το περιβάλλον, ενώ στη δεύτερη ιστορία ανακοινώνει ότι θα επιλέξει κάποιες κερδοφόρες πολιτικές για την εταιρία, οι οποίες θα είναι επωφελείς για το περιβάλλον. Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν το διοικητικό στέλεχος είχε σκοπό στη μία περίπτωση να βλάψει και στη δεύτερη περίπτωση να βοηθήσει το περιβάλλον, οι απαντήσεις τω συμμετεχόντων παρουσίασαν μια μεγάλη δυσαναλογία ως προς την πρόθεση του στελέχους. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη

ιστορία το 82% των συμμετεχόντων απάντησε πως το διοικητικό στέλεχος είχε πρόθεση να βλάψει το περιβάλλον, ενώ στη δεύτερη ιστορία το 77% απάντησε ότι το διοικητικό στέλεχος δεν είχε την πρόθεση να βοηθήσει το περιβάλλον. Το φαινόμενο αυτό, στο οποίο τα άτομα αποδίδουν αρνητική πρόθεση στο δρώντα όταν η πράξη του έχει αρνητικό αποτέλεσμα, ακόμα και αν πρόκειται για παράπλευρη απώλεια, είναι γνωστό στην επιστημονική κοινότητα ως φαινόμενο Knobe (Knobe effect).

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσίασαν και έρευνες σε παιδιά, σύμφωνα με τα ευρήματα των οποίων, η ηθική αξιολόγηση της πράξης μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με τις προθέσεις του δρώντα (Knobe, 2006˙ Leslie et al., 2006a˙ Pellizzoni et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα στη έρευνα των Smentana, Jambon και Ball (2014) οι υποθέσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα κίνητρα του δρώντα, διέφεραν ανάλογα με αν προκλήθηκε βλάβη ή όχι. Παραδείγματος χάριν εάν ένα παιδί πετούσε μια μπάλα και αυτή χτυπούσε έναν συμμαθητή του, ήταν πιθανότερο να του αποδώσουν σκοπιμότητα από ότι αν η μπάλα δεν τον χτυπούσε.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη Θεωρία του Νου και τον ηθικό συλλογισμό του ανθρώπου. Είναι σίγουρο ότι τόσο η Θεωρία του Νου όσο και η ηθική ανάπτυξη του ατόμου συνιστούν σημαντικές συνιστώσες της Κοινωνικής Νόησης του ανθρώπου, που επηρεάζουν κατά μόνας ή διαπλεκόμενες τις διεργασίες λήψης αποφάσεων (Pons et al., 2004).

Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μια πληθώρα ερευνητών υποστηρίζουν την σημασία της Θεωρίας του Νου, ως μια βασικής γνωστικής διάστασης που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Η σχέση αυτή φαίνεται να είναι αμφίδρομη και χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυπλοκότητα, καθώς εμπλέκονται μια σειρά νοητικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η κοινωνιοπαιδαγωγική προσέγγιση της ηθικής ανάπτυξης

5.1 Η οπτική της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος

Η Κοινωνική Παιδαγωγική συνιστά ένα συγκροτημένο διεπιστημονικό πεδίο, το οποίο βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, σελ, 304-307). *Η Κοινωνική Παιδαγωγική συνιστά το λειτουργικό ενδιάμεσο μεταξύ ατόμου και κοινωνίας* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Βασική προτεραιότητα αυτού του διεπιστημονικού πεδίου υπήρξε πάντα ο εντοπισμός των κοινωνικών και παιδαγωγικών προβλημάτων και η αποτελεσματική κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών του ατόμου.

Στον πυρήνα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τοποθετείται το άτομο, το οποίο βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια για αυτοβελτίωση και πρόοδο. Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου αλλά παράλληλα στοχεύει στη διευρύνση της ατομικής αλλαγής σε μια ριζική κοινωνική αλλαγή. Σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη *οι εμπλεκόμενοι συμμετέχοντες οφείλουν να επιδιώκουν να κάνουν βελτιώσεις και να επιφέρουν αλλαγές με ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και δράσης για τα πράγματα που τους αφορούν* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σελ. 27).

Είναι γεγονός ότι η αφετηρία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής υπήρξε πάντα η κοινωνική κριτική και ο εντοπισμός κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία μπορούν να βελτιωθούν και να αντιμετωπισθούν μέσω της εκπαίδευσης. Το αναλλοίωτο όραμα για κοινωνική αλλαγή και βελτίωση μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες καθώς και η ενότητα θεωρίας - πράξης, είναι δυο βασικές διαστάσεις, που συγκροτούν τον διεπιστημονικό πεδίο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Ο μαχητικός αυτός ρόλος που έχει επιδείξει η Κοινωνική Παιδαγωγική και ο προσανατολισμός της στην δράση, έχουν πάντα ως βάση την εκπαιδευτική πράξη

και την αναμόρφωση αυτής, με στόχο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων και της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη θεώρηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, υπάρχει επιτακτική ανάγκη για την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο οφείλει να λειτουργεί καθοδηγούμενο από τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αρχές διαπαιδαγωγώντας άτομα με διάθεση και ετοιμότητα να επιφέρουν την κοινωνική αλλαγή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Με δεδομένο ότι οι σύγχρονες κοινωνίες βρίσκονται αντιμέτωπες με σοβαρά κοινωνικά ζητήματα, όπως η οικονομική και αξιακή κρίση και ταυτόχρονα με κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, που πλήττουν την σχολική πραγματικότητα, είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ η υιοθέτηση της κοινωνικοπαιδαγωγικής οπτικής. Η ριζική κοινωνική αλλαγή άλλωστε μπορεί να ιδωθεί πλέον μόνο μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός ότι οι σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια να αναδιαμορφώσουν και εκσυγχρονίσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα, καθώς και να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με στόχο να βελτιώσουν τις κοινωνικές συνθήκες, να παράξουν συνειδητοποιημένους και ενεργούς πολίτες με τάσεις για δράση και ανάληψη πρωτοβουλίας, και με ισχυρά «αντανακλαστικά» απέναντι στη κοινωνική αδικία και τη καταπάτηση των δικαιωμάτων τους.

Καθώς στο κέντρο της κοινωνικής αλλαγής βρίσκεται το άτομο, βασικός στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η ενίσχυση και η ενδυνάμωση του ατόμου, μέσω της καλλιέργειας των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, που συμβάλλουν στην ολιστική του ανάπτυξη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Μια βασική διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η καλλιέργεια του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, η δημιουργία, καλλιέργεια και έκφραση μίας αυθεντικής ηθικής στάσης.

Η ενίσχυση και η δημιουργία ενός ισχυρού αξιακού συστήματος και η καλλιέργεια του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, συνιστούν την ουσία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, 2015). Με την έννοια κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος δεν εννοείται μόνο μια γνήσια ηθική στάση, που καθοδηγεί την συμπεριφορά υπό περιπτώσεις, αλλά αντίθετα ένα ευρύτερο αξιακό σύστημα που εμπεριέχει τις σκέψεις, συμπεριφορές και ενέργειες του ατόμου που

το διαθέτει (Mylonakou- Keke, 2015). *Ο βαθύς σεβασμός της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου, η θετική στάση απέναντι στους άλλους, η ενσυναισθητική κατανόηση, η συναισθηματική διασύνδεση, η αποδοχή της ετερότητας, η αγάπη, η ταπεινότητα αποτελούν θεμελιώδεις αρχές και αξίες που συνθέτουν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013 σελ. 93).

Η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και η καλλιέργεια του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, θα μετατρέψει τα άτομα σε αρωγούς της κοινωνικής αλλαγής, της ευημερίας και προόδου, που αποτελούν πρωταρχικούς στόχους της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

5.2 Η ηθική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Έχοντας περιγράψει ήδη εν συντομία το βασικό πλαίσιο, εν μέσω του οποίου αναπτύσσεται και δρα η Κοινωνική Παιδαγωγική, είναι σημαντικό να επιχειρηθεί μια πιο άμεση σύνδεση της ηθικής ανάπτυξης και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου και η σημασία της καλλιέργειας του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, καθιστούν την ηθική ανάπτυξη μια σημαντική διάσταση για το ίδιο το άτομο αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Αποτελεί βασικό καθήκον της Κοινωνικής Παιδαγωγικής το να βοηθήσει τους ανθρώπους να ζήσουν μια ποιοτικότερη και πιο ολοκληρωμένη ζωή ως ενεργά μέλη της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, *η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ως βασικές επιδιώξεις την κοινωνική συμμετοχή, την ανεξαρτητοποίηση, την ολοκλήρωση, την κοινωνική χειραφέτηση και τη ψυχοκοινωνική εμπειρία όλων των ανθρώπων, οι οποίοι έχοντας αυτές τις δυνατότητες θα συμβάλλουν στην κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη*(Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, σελ, 94).

Με δεδομένο ότι το όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μια από τις γενεσιουργούς αιτίες της Κοινωνική Παιδαγωγικής, είναι λογικό και επόμενο ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική προωθεί την οικοδόμηση πιο δίκαιων κοινωνιών, με σεβασμό στην αξία του ανθρώπου και της ελευθερίας τους, προωθώντας ταυτόχρονα την ηθική ανάπτυξη του ατόμου.

Η άμεση αυτή σύνδεση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την ατομική και κοινωνική πρόοδο βασίζεται στη μόρφωση και εκπαίδευση των πολιτών που θα προάγει την ολιστική τους ανάπτυξη. Η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού σχολείου και η αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θα θέσουν τις βάσεις για την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, που θα διαθέτει τις δυνατότητες να επιφέρει αλλαγές τόσο στον εαυτό του όσο και την κοινωνία. Μια πολύ σημαντική διάσταση είναι και αυτή της ηθικής ανάπτυξης και της καλλιέργειας του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, που οφείλει να ενισχυθεί και να αναπτυχθεί από τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Για να μπορέσουν όμως να τεθούν επιτυχώς οι βάσεις για μια πιο ηθικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, διαποτισμένη από τις κοινωνικοπαιδαγωγικές αρχές, είναι απαραίτητη μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση της πορείας της ηθικής ανάπτυξης του ατόμου και των κοινωνιογνωστικών φαινομένων που εμπλέκονται σε αυτήν.

Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής της προσφέρει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει την «θέαση» της και τις προσεγγίσεις της για τα ζητήματα που την απασχολούν, συνεισφέροντας στη βαθύτερη κατανόηση όλων των πτυχών που συνθέτουν ένα ζήτημα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Επομένως τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα για την ηθική και κοινωνιογνωστική ανάπτυξη του ατόμου, μπορούν να αξιοποιηθούν συνθέτοντας το επιστημονικό υπόβαθρο για πιο ουσιαστικές και πολύπλευρες εκπαιδευτικές δράσεις και παρεμβάσεις, υπό το πρίσμα της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, όπως και άλλων αντίστοιχων ερευνών σχετικά με την ηθική ανάπτυξη και την διερεύνηση της συμβολής της θεωρίας του νου στις ωριμότερες ηθικές κρίσεις, μπορούν να εμπλουτίσουν την επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με την κοινωνιογνωστική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών και

να αποτελέσουν χρήσιμους «οδηγούς» για τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης της εκπαιδευσης.

Η σύγχρονη έρευνα οφείλει να αποτελέσει αφετηρία για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα φέρουν την οπτικής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και θα στοχεύουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, βασική διάσταση της οποίας συνιστά η ηθική ανάπτυξη. Αναμφίβολα τα επιστημονικά ευρήματα θα πρέπει να εφαρμόζονται πρακτικά όπως υπαγορεύεται από την αρχή της ενότητα θεωρίας και πράξης, μίας από τις βασικές κοινωνικοπαιδαγωγικές αρχές.

2ο ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
Μεθοδολογικό και ερευνητικό μέρος

Στην ενότητα αυτή αναλύονται τα δομικά στοιχεία της μεθοδολογικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε για την έρευνα και συγκεκριμένα η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων. Επίσης αναφέρονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, η περιγραφή του δείγματος, καθώς και η σχετική διαδικασία και τέλος ο τρόπος επεξεργασίας και το σχήμα ανάλυσης των δεδομένων.

6.1 Σκοπός της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση της σύνδεσης της ηθικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, μέσα από το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Πιο συγκεκρίμενα η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τον τρόπο που η ικανότητα κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, επηρεάζει την ηθική τους κρίση, όσον αφορα την κατανόηση και συμπριληψη του κινήτρου στην ηθική αξιολόγηση.

Πιο αναλυτικά, καθώς η Θεωρία του Νου συνιστά την ικανότητα του ανθρώπου να ερμηνεύει και να προβλέπει τη συμπεριφορά των άλλων βάσει των νοητικών τους καταστάσεων, θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ηθικών αξιολογήσεων, εφόσον άτομο για να προβεί σε μια ηθική αξιολόγηση πρέπει πρώτα να συνυπολογίσει το κίνητρο πίσω από την πράξη και το αποτέλεσμα αυτής.

Για να επιτευχθεί η διερεύνηση αυτή, χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες, μια κλίμακα με έργα Θεωρίας του Νου και δύο δοκιμασίες με έργα ηθικών κρίσεων. Πρώτος στόχος ήταν να εντοπισθεί εάν θα προκύψει από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην απόδοση των

συμμετεχόντων στην κλίμακα έργων της Θεωρίας του Νου και στα έργα ηθικών κρίσεων.

Δεύτερο βασικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των ποιοτικών διαφορών στον τρόπο ηθικής αξιολόγησης ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Η παρούσα έρευνα επεδίξε να ερευνήσει τις ποιοτικές διαφορές στον τρόπο ηθικής αξιολόγησης των πράξεων βάσει της ηλικίας, που θα συνεπάγεται περισσότερο ή λιγοτερο ανεπτυγμένες δεξιότητες θεωρίας του νου.

Για το λόγο αυτό συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα παιδιά, τα οποία δεν είχαν αναπτύξει ακόμα δεξιότητες Θεωρίας του Νου και παιδιά που είχαν περάσει την ηλικία ορόσημο (δηλαδή μεγαλύτερα από την ηλικία των τεσσάρων ετών) για την ανάδυση της Θεωρίας του Νου, ώστε να διερευνηθούν οι μεταξύ τους διαφορές στον τρόπο που αξιολογούν ηθικά τις πράξεις.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα στοχεύει να αποτελέσει μια από έναν περιορισμένο αριθμό ερευνών που εστιάζουν στην διερεύνηση του ρόλου της Θεωρίας του Νου στην Ηθική Ανάπτυξη, συνεισφέροντας με τα ερευνητικά της ευρήματα στην σταθεροποίηση και ενίσχυση της επιστημονικής θεώρησης, που προτείνει ότι η Ηθική Ανάπτυξη και η Θεωρία του Νου συνδέονται και αλληλεξαρτώνται.

Τέλος, πρόθεση μας είναι να συνεισφέρουμε με τον παρόν ερευνητικό εγχείρημα στην βαθύτερη κατανόηση της ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, καθώς θεωρείται ότι τα νέα ερευνητικά ευρήματα στο πεδίο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας απόπειρας αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης υπό το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρίσμα

6.2 Ερευνητικές υποθέσεις και Ερευνητικά ερωτήματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας οδήγησαν στη σύνθεση και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων και των ερευνητικών ερωτημάτων, που διαμόρφωσαν το πλαίσιο εντός του οποίου δομήθηκε και πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια θα παρουσιασθούν οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

1. Η υψηλότερη απόδοση στα έργα της Θεωρίας του Νου θα σχετίζεται με υψηλότερη απόδοση στα έργα Ηθικής Κρίσης.
2. Η υψηλότερη απόδοση στα έργα της Θεωρία του Νου θα σχετίζεται με την ποιότητα των ηθικών κρίσεων. Δηλαδή αναμένεται ότι τα παιδιά με καλύτερη απόδοση στα έργα θεωρίας του νου θα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο κίνητρο πίσω από την πράξη παρά στο αποτέλεσμα της κατά την ηθική της αξιολόγηση.
3. Τα παιδιά μεγαλύτερα από την ηλικία των τεσσάρων ετών αναμένεται να έχουν καλύτερη απόδοση από τα παιδιά ηλικίας τριών ετών, καθώς η ηλικία των τεσσάρων ετών θεωρείται ως ηλικία ορόσημο για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου.
4. Αναμένεται καλύτερη επίδοση των κοριτσιών στα έργα της Θεωρίας του Νου σε σχέση με τα αγόρια συμμετέχοντες.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Σχετίζεται η υψηλότερη απόδοση στα έργα της Θεωρία του Νου με την υψηλότερη απόδοση στα έργα ηθικών κρίσεων;
2. Συμβάλλουν οι πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες της Θεωρίας του Νου στην Ηθική Ανάπτυξη, και συγκεκριμένα στο σχηματισμό ώριμων ηθικών κρίσεων που εστιάζουν στις νοητικές καταστάσεις του δρώντα, όπως το κίνητρο και η πρόθεση.

3. Διαφοροποιείται η απόδοση των παιδιών στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου βάσει ηλικίας;
4. Διαφοροποιείται η απόδοση των παιδιών στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου βάσει του φύλου;

6.2 Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 47 παιδιά, εκ των οποίων τα 24 ήταν κορίτσια και τα 23 αγόρια. Επρόκειτο για παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με βάση την ηλικία τους. Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν παιδιά ηλικίας τριών ετών (από 3 ετών ως και 3 ετών και 11 μηνών), τα οποία ήταν 25 σε αριθμό. Στην δεύτερη ομάδα συμμετείχαν παιδιά τα οποία είχαν κλείσει το τέταρτο έτος (από 4 ως 5 ετών), σύνολο 22 παιδιά.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τις ηλικίες των παιδιών, δηλαδή στόχος ήταν να βρεθούν σχολικές μονάδες που να φοιτούν παιδιά και ηλικίας τριών ετών αλλά και παιδιά προ-νηπιακής και νηπιακής ηλικίας. Με βάση αυτό επιλέχθηκαν δύο ιδιωτικές σχολικές μονάδες, όπου συστεγάζονταν μετά- βρεφικά τμήματα αλλά και νηπιαγωγεία. Ο ένας εξ αυτών βρισκόταν στην περιοχή της Αγίας Παρασκευής και ο άλλος στην περιοχή του Παλαιού Φαλήρου, που ανήκουν στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά ο πρώτος και της Αθήνας ο δεύτερος. Οι συγκεκριμένοι σταθμοί επιλέχθηκαν με βάση την δυνατότητα πρόσβασης την δεδομένη στιγμή, λόγω πρακτικών δυσκολιών. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή η δειγματοληψία της ευκολίας, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα με βάση την ευκαιριακότητα και την ευκολία στην πρόσβαση (Emerson, 2015) και για αυτό το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

6.3 Η Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Όσον αφορά τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων, ήταν οι εξής. Τα παιδιά συμμετείχαν στην έρευνα μετά από ενημέρωση των γονέων τους και την παροχή γραπτής συγκατάθεσης. Κανένα παιδί δεν πιέστηκε να συμμετέχει στην έρευνα ή να ολοκληρώσει το έργα ενάντια στη θέληση του.

Η ερευνητήτρια επισκέφθηκε τα σχολεία μια μέρα πριν από την προγραμματισμένη μέρα συλλογής των δεδομένων με στόχο να εξοικειωθούν τα παιδιά μαζί της. Στόχος ήταν με αυτό τον τρόπο τα παιδιά να είναι πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν και να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη για την ερευνήτρια κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

Η διαδικασία της εξέτασης των παιδιών έλαβε χώρα σε έναν οικείο χώρο για τα παιδιά, στο χώρο του σχολείου τους. Οι συμμετέχοντες εκτέλεσαν κατά μόνας τα απαιτούμενα έργα υπό την επίβλεψη του ερευνητή, σε ένα ήσυχο και απομονωμένο χώρο από την υπόλοιπη τάξη. Η ερευνήτρια παρουσίασε τα έργα με παιγνιώδη τρόπο υποβοηθούμενη από το απαραίτητο εποπτικό υλικό όπως οριζόταν από τα έργα, εξηγώντας τη διαδικασία και βοηθώντας τα να κατανοήσουν το ζητούμενο του κάθε έργου. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά κατανόησαν τις κλίμακες αξιολόγησης των πράξεων και όλη τη διαδικασία μέσα από ερωτήσεις μνήμης και επεξήγησης.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ήταν ελεύθεροι να σταματήσουν όποια στιγμή επιθυμούσαν εάν αισθάνονταν άβολα ή δυσάρεστα χωρίς καμία συνέπεια. Στην αξιολόγηση των δεδομένων συμπεριλήφθηκαν μόνο τα έργα τα οποία είχαν ολοκληρωθεί.

6.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν τα εξής:

1. **Κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου (Battery of Theory of Mind Tasks, Wellman & Liu, 2004)**

   - Έργο κατανόησης των διαφορετικών επιθυμιών (Diverse desires task)
   - Έργο κατανόησης των διαφορετικών πεποιθήσεων (Diverse beliefs task)
   - Έργο κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο (Content false belief task)
   - Λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων (Explicit false belief task)

2. **Έργα ηθικών κρίσεων (Loureiro & Souza, 2013)**

   - Έργο ηθικής κρίσης με βάση το κίνητρο (Moral Judgment Task based on motive, Baird & Astington, 2004)
   - Έργο ηθικής κρίσης με βάση την πρόθεση (Moral Judgment Task based on intention, Nelson-Le Gall, 1985)

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά σε κάθε ένα από τα έργα ξεχωριστά.

Έργα Θεωρίας του Νου (Theory of Mind tasks)

Για την αξιολόγηση της Θεωρίας του Νου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των έργων Θεωρίας του Νου των Wellman και Liu (2004). Η κλίμακα αυτή θεωρείται παγκοσμίως αναγνωρισμένη και έχει χρησιμοποιηθεί από πολλές έρευνες στο πεδίο της Θεωρίας του Νου (Callaghan et al., 2005˙ Loureiro & Souza, 2013˙ Shahaeian et al., 2011˙ Wellman et al., 2006˙ Wellman et al., 2011).

Πιο συγκεκριμένα από την επτάβαθμη κλίμακα έργων θεωρίας του νου των Wellman και Liu (2004) επιλέχθηκαν 4 έργα για να αξιολογηθεί η ικανότητα για Θεωρία του Νου των συμμετεχόντων με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιήθηκαν και

στην έρευνα των Loureiro & Souza (2013). Τα έργα αυτά ήταν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το «έργο κατανόησης διαφορετικών επιθυμιών», το «έργο κατανόησης των διαφορετικών πεποιθήσεων», το «έργο κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο», το «λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων».

Όσον αφορά τα έργα της κλίμακας που δεν χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα έργα αξιολόγησης της συναισθηματικής κατανόησης (emotion understanding tasks), καθώς απευθύνονται σε μεγαλύτερης ηλικίας παιδιάς από τα παιδιά που συνθέτουν το δείγμα της παρούσας έρευνας καθώς και «το έργο πρόσβασης στην γνώση» (Knowledge access), αφού θεωρήθηκε ότι υπερκαλύπτεται από τα υπόλοιπα τρία έργα ψευδών πεποιθήσεων. Επίσης η σύντμηση της κλίμακας των έργων ήταν απαραίτητη για να καταστεί πιο προσιτή στα παιδιά μικρότερης ηλικίας και για να διευκολύνει την ομαλή και απρόσκοπτη ολοκλήρωση των έργων.

Στο τμήμα αυτό θα περιγραφούν αναλυτικότερα τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν και που συνθέτουν την κλίμακα έργων θεωρίας του νου, όπως αυτά χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

- **Έργο κατανόησης των διαφορετικών επιθυμιών (Diverse desires task)**

Στο «έργο κατανόησης των διαφορετικών επιθυμιών» ο ερευνητής παρουσιάζει στο παιδί δύο εικόνες φαγώσιμων, προσφιλών προς τα παιδία. Στην συγκεκριμένη περίπτωση οι εικόνες απεικόνιζαν ένα τοστ και ένα παγωτό. Ο ερευνητής παρουσιάζει τις εικόνες στα παιδιά με τη βοήθεια μιας κούκλας. Ο ερευνητής τότε ρωτάει το παιδί, ποιο από τα δύο θα προτιμούσε να φάει (διαπιστώνοντας την επιθυμία του) και στη συνέχεια ρωτάει την κούκλα, ή απάντηση της οποίας είναι πάντα διαφορετική από αυτή του παιδιού. Με αυτό το τρόπο το παιδί και η κούκλα έχουν πάντα διαφορετικές επιθυμίες. Έπειτα παρουσιάζεται η ερώτηση- στόχος (target question) *«Είναι η ώρα του προγεύματος, και ο φίλος μας (η κούκλα) επιτρέπεται να φάει ένα σνακ ποιο από τα δύο θα επιλέξει;».*

Το παιδί με ανεπτυγμένη τη Θεωρία του Νου, κατανοεί ότι οι δικές του επιθυμίες διαφέρουν από των υπολοίπων και ανακαλώντας την απάντηση της κούκλας, επιλέγει για αυτήν το σνακ το οποίο προτιμά. Αντίθετα ένα παιδί χωρίς ανεπτυγμένη ή ώριμη ακόμα Θεωρία του Νου θα εμμείνει στη δική του επιθυμία, επιλέγοντας το σνακ που προτιμά το ίδιο.

- **Έργο κατανόησης των διαφορετικών πεποιθήσεων (Diverse beliefs task)**

Στο έργο «κατανόησης των διαφορετικών πεποιθήσεων» ο ερευνητής διηγείται στο παιδία μια ιστορία σχετικά με ένα αγόρι που έχει σαν κατοικίδιο μια γατούλα, η οποία συχνά χάνεται καθώς της αρέσει να σκαρφαλώνει πάνω στα δένδρα της γειτονίας. Στη συνέχεια αναφέρει ότι αυτή τη φορά η γατούλα έχει κρυφθεί στο γκαράζ του σπιτιού αλλά το αγόρι που την ψάχνει σαφώς δεν το γνωρίζει αυτό. Ο ερευνητής για να βοηθήσει το παιδί-συμμετέχοντα του παρουσιάζει και δύο εικόνες, μια με το δένδρο και μια με το γκαράζ και στη συνέχεια το ρωτάει που πιστεύει ότι θα ψάξει ο ιδιοκτήτης να βρει το γατάκι.

Το παιδί για να απαντήσει σωστά θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα όσα γνωρίζει ο ιδιοκτήτης και όχι τα όσα γνωρίζει το ίδιο, δηλαδή την πραγματική κρυψώνα της γάτας. Η σωστή απάντηση είναι ότι ο ιδιοκτήτης θα ψάξει στο δένδρο καθώς εκεί είναι η αναμενόμενη κρυψώνα της γάτας και όχι στην μη αναμενόμενη κρυψώνα. Πάλι ο συμμετέχων για να απαντήσει σωστά πρέπει να λάβει υπόψη τα όσα γνωρίζει το αγόρι στην ιστορία, και όχι την δική του γνώση για την πραγματική κρυψώνα της γάτας.

- **Έργο κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο (Content false belief task)**

Στο «έργο κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» ο ερευνητής παρουσιάζει μια συσκευασία γνώριμη στο παιδί, έτσι ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει το περιχεόμενο της ή να προσδοκά ένα

συγκεκριμένο περιχεόμενο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρουσιάστηκε ένα κουτί δημητριακών, ενώ ο ερευνητής ρωτάει το παιδί ποιο νομίζει ότι είναι το περιεχόμενο του κουτιού. Αναμένεται ότι το παιδί θα απαντήσει σωστά σχετικά με το περιεχόμενο. Όταν όμως ο ερευνητής ανοίγει το κουτί το παιδί διαπιστώνει ότι το περιεχόμενο είναι μόνο μερικά χαλίκια. Το παιδί σε αυτό σημείο, εάν έχει αναπτύξει Θεωρία του Νου, κατανοεί ότι κατείχε μια εσφαλμένη αντίληψη για το περιχεόμενο του κουτιού, καθώς η πρότερη πεποίθηση του για το περιεχόμενο διαψεύσθηκε.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής εμφανίζει την κούκλα (η οποία χρησιμοποιήθηκε και στα προηγούμενα έργα) η οποία αγνοεί τα πάντα σχετικά με το αληθινό περιεχόμενο του κουτιού αφού δεν έχει κοιτάξει στο εσωτερικό του. Ο ερευνητής θέτει τότε δύο ερωτήσεις στο παιδί:

- Ερώτηση στόχος *«Τι πιστεύει ο φίλος μας ότι βρίσκεται μέσα στο κουτί;»*
- Ερώτηση μνήμης *«Έχει κοιτάξει ο φίλος μας μέσα στο κουτί;».*

Το παιδί για να απαντήσει σωστά πρέπει να απαντήσει όχι με βάση τα όσα γνωρίζει το ίδιο αλλά με βάση τα όσα γνωρίζει η κούκλα. Τα παιδιά τα οποία αποτυγχάνουν στο έργο αυτό αναμένεται ότι θα αποτύχουν και στο έργο «*explicit false belief»* καθώς το παιδί το οποίο δεν είναι σε θέση να κατανοήσει τις δικές του ψευδείς πεποιθήσεις δεν θα είναι ικανό να κατανοήσει και των άλλων (Wellman, Cross & Watson, 2001).

- **Λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων (Explicit false belief).**

  Στο «λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων» ο ερευνητής αφηγείται στο παιδί μια σύντομη και απλή ιστορία. Ένα παιδί, έχει βάλει το αγαπημένο του παιχνίδι μέσα στη σχολική τσάντα του, όταν όμως γυρνάει από το σχολείο του η μητέρα του, χωρίς το ίδιο να το γνωρίζει, ανοίγει την τσάντα του και βάζει το παιχνίδι του στο κουτί με τα

παιχνίδια. Στο παιδί παρουσιάζονται δύο εικόνες, προς διευκόλυνση του, η μια απεικονίζει τη σχολική τσάντα και η δεύτερη το κουτί με τα παιχνίδια.

Το παιδί ερωτάται στη συνέχεια να απαντήσει σε ποιο σημείο θα ψάξει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας για να βρει το παιχνίδι του.

- Ερώτηση στόχος (target question): Πού νομίζεις θα ψάξει το παιδί για να βρει το παιχνίδι του, ώστε να παίξει μαζί του;

Το παιδί για να απαντήσει σωστά πρέπει να λάβει υπόψη του τα όσα γνωρίζει ο πρωταγωνιστής σχετικά με την θέση του παιχνιδιού και όχι με την πραγματική θέση του παιχνιδιού. Ένα παιδί με Θεωρία του Νου είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται ότι κάποιος παίρνει αποφάσεις με βάση τα όσα γνωρίζει, χωρίς να συνεπάγεται αυτό ότι οι πεποιθήσεις τους ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Το παιδί συγκέντρωνε στο τέλος για κάθε σωστή απάντηση ένα συνολικό σκορ, με μέγιστη βαθμολογία το 4, δηλαδή κάθε έργο της κλίμακας βαθμολογούνταν με ένα βαθμό.

➢ Έργα Ηθικών Κρίσεων (Moral Judgment tasks)

Τα έργα ηθικών κρίσεων στοχεύουν στην διερεύνηση της ποιότητας των ηθικών κρίσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αναλυτικότερα, για να αξιολογηθεί η ηθικότητα μιας πράξης πρέπει να συνυπολογισθούν μια σειρά από παράγοντες, όπως ή ίδια η φύση της πράξης, το αποτέλεσμα αυτής αλλά το κίνητρο πίσω από αυτές, καθώς κατέχει εξέχοντα ρόλο. Τα έργα που παρατίθενται στη συνέχεια στοχεύουν να διερευνήσουν αν τα παιδιά κατανοούν την σκοπιμότητα πίσω από μια πράξη, και αν την λαμβάνον υπόψη τους όταν αξιολογούν ηθικά μια πράξη.

Τα έργα Ηθικής Κρίσης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι δύο. Το έργο «ηθικής κρίσης με βάση την πρόθεση» (moral judgment task based on

intention) και το έργο «ηθικής κρίσης με βάση το κίνητρο» (moral judgment based on motive).

- ## Έργα Ηθικής Κρίσης με βάση το κίνητρο (Moral Judgments based on motive).

Για την αξιολόγηση της ηθικής κρίσης με βάση το κίνητρο των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο μια διασκευασμένη εκδοχή του τεστ των Baird & Astington (2004), η οποία χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Loureiro & Souza (2013).

Το τεστ αποτελείται από μια σειρά δέκα μικρών ιστοριών τις οποίες αφηγείται ο ερευνητής στους συμμετέχοντες με τη βοήθεια της κούκλας, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στα προηγούμενα έργα. Οι ιστορίες αφορούσαν ένα παιδί το οποίο προβαίνει σε μια ουδέτερη (όχι θετικά ή αρνητικά φορτισμένη) πράξη ή οποία όμως διαφοροποιείται σε δύο εκδοχές ανάλογα με το κίνητρο πίσω από αυτές. Παραδείγματος χάριν:

Η Άννα άνοιξε το λάστιχο για να
..ποτίσει τα λουλούδια.
..γκρεμίσει το κάστρο του αδερφού της.

Η ουδετερότητα των πράξεων αλλά και το γεγονός ότι η ίδια ακριβώς πράξη διαφοροποιείται μόνο από το κίνητρο του δρώντος ωθεί τους συμμετέχοντες να εστιάσουν μόνο στο κίνητρο. Επίσης σε αυτό συμβάλλει, το ότι δεν παρέχεται καμία πληροφορία σχετικά με την έκβαση της πράξης και τις πιθανές συνέπειες αυτής για τον δρώντα.

Τα παιδιά ερωτήθηκαν για την κάθε πράξη αν ο πρωταγωνιστής έκανε κάτι σωστό ή λάθος, καλό η κακό. Επίσης γίνονταν ερωτήσεις ελέγχου για να βεβαιωθεί ο εξεταστής ότι το κάθε παιδί κατανοούσε ότι πρόκειται για την ακριβώς ίδια πράξη και ότι η διαφοροποίηση έγκειται στο

διαφορετικό κίνητρο. Επειδή οι ερωτήσεις ήταν στο σύνολο 20, το κάθε παιδί ανάλογα με τις απαντήσεις του συγκέντρωνε ένα τελικό σκορ με ανώτατη βαθμολογία το 20, αν απαντούσε σωστά για όλες τις ιστορίες.

- **Έργα Ηθικής Κρίσης με βάση την πρόθεση (Moral Judgment based on intention).**

Η ικανότητα των συμμετεχόντων να προβούν σε Ηθικές Κρίσεις με βάση την πρόθεση του δρώντα αξιολογήθηκε με βάση το τροποποιημένο έργο της Nelson-Le Gall (1985), όπως χρησιμοποιήθηκε από τις Loureiro & Souza (2013). Πρόκειται για μια παραλλαγή της δοκιμασίας της Nelson-LeGall καθώς παραλείφθηκε η διάσταση της προβλεψιμότητας και μη προβλεψιμότητας της πράξης, προκειμένου η δοκιμασία να απλοποιηθεί και να είναι πιο προσιτή στα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Στην έρευνα της Nelson-LeGall οι ιστορίες δεν διαφοροποιούνταν μόνο ως προς την πρόθεση και το αποτέλεσμα αλλά και ως προς την προβλεψιμότητα, την επιδίωξη δηλαδή της επιτυχίας της πράξης.

Επίσης στην παρούσα έρευνα ο αριθμός των ιστοριών μειώθηκε, αντί για τέσσερις ιστορίες παρουσιάσθηκαν τρεις, λόγω της αδυναμίας των συμμετεχόντων στις πρώτες απόπειρες να ολοκληρώσουν την δοκιμασία επιτυχώς επειδή κουράζονταν ή έχαναν το ενδιαφέρον τους πριν την ολοκλήρωση όλων των ιστοριών. Θεωρήθηκε ότι η σύντμηση αυτή θα καθιστούσε πιο προσιτή την δοκιμασία στα μικρότερα παιδιά.

Στόχος της παρούσας δοκιμασίας είναι να διερευνήσει αν οι συμμετέχοντες κατανοούν το κίνητρο του δρώντα, ως τη κινητήρια δύναμη πίσω από την πράξη και στη συνέχεια να ερευνηθεί ο τρόπος αξιολόγησης αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το ίδιο το έργο, ο ερευνητής παρουσίαζει στα παιδιά τρεις σύντομες ιστορίες οι οποίες ξεκινούσαν από μια ενέργεια του εκάστοτε πρωταγωνιστή η οποία όμως σε κάθε εκδοχή της

διέφερε τόσο στην πρόθεση όσο και στο αποτέλεσμα. Οι ιστορίες ξεκινούσαν με μια ουδέτερη πράξη, όπως το πέταγμα της μπάλας (Lyon Ruth, 1977 στο Nelson-LeGall, 1980), στη συνέχεια όμως η εκδοχή της ιστορίας διαφοροποιούνταν από το κίνητρο (αρνητικό- θετικό) αλλά και από την έκβαση της πράξης. Ο πρωταγωνιστής είχε πρόθεση να κάνει καλό είτε να προκαλέσει κακό, η ενέργεια του οποίου οδηγούσε αντίστοιχα σε αποτελέσματα, θετικά ή αρνητικά. Έτσι από μία ενέργεια προέκυψαν τέσσερις μικρές διαφορετικές ιστορίες όπως φαίνονται στο παράδειγμα που παρατίθεται.

Παραδείγματα ιστοριών

Ο Γιάννης πέταξε τη μπάλα...	..για να παίξει με το συμμαθητή του	..ο συμμαθητής του έπιασε τη μπάλα.	Ιστορία με σκόπιμη θετική έκβαση (Intentional positive story)
		..η μπάλα χτύπησε το αγόρι στο κεφάλι	Ιστορία με τυχαία αρνητική έκβαση (accidental negative story)
	..για να χτυπήσει τον συμμαθητή του	..ο συμμαθητής του έπιασε τη μπάλα	Ιστορία με τυχαία θετική έκβαση (accidental positive story)
		..η μπάλα χτύπησε τον συμμαθητή του στο κεφάλι.	Ιστορία με σκόπιμη αρνητική έκβαση (intentional negative story)

.

Οι ιστορίες παρουσιάστηκαν με τυχαία σειρά κάθε φορά. Μετά την παρουσίαση κάθε ιστορίας, αφού η ερευνήτρια διαπίστωνε ότι έχουν γίνει κατανοητές από τους συμμετέχοντες, οι τελευταίοι καλούνταν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων για κάθε ιστορία. Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες:

- «Ήθελε το παιδί να το κάνει αυτό;»
- «Περίμενε το παιδί να είναι αυτό το αποτέλεσμα της πράξης του;»
- «Ήθελε να είναι αυτό το αποτέλεσμα της πράξης του;»

Οι παραπάνω ερωτήσεις συνθέτουν την έννοια της πρόθεσης και της σκοπιμότητας του πρωταγωνιστή. Επομένως οι ορθές απαντήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν

την κατανόηση ή μη της έννοιας της πρόθεσης. Το παιδί ανάλογα με τις απαντήσεις του είχε ένα σκορ με μέγιστη βαθμολογία 3 για κάθε ιστορία.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την κάθε πράξη με μια πεντάβαθμη κλίμακα που κυμαίνεται από το -2 ως το +2 (-2 -1 0 +1 +2). Για να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες τους παρουσιάστηκε πρώτα ως βοηθητικό υλικό μια σειρά από εικονίδια προσώπων, όπου ανάλογα με την έκφραση, το χρώμα και το μέγεθος αντιπροσώπευαν τις βαθμίδες της κλίμακας, όπως φαίνεται και στο πίνακα που παρατίθεται από κάτω. Δηλαδή, υπήρχαν πέντε εικονίδια, δύο εικονίδια με πράσινο χρώμα αλλά με διαφορετικό μέγεθος, ένα κίτρινο εικονίδιο και δύο κόκκινα εικονίδια με διαφορετικό μέγεθος επίσης. Τα πράσινα εικονίδια είχαν την ίδια χαμογελαστή έκφραση, το κίτρινο εικονίδιο μια ουδέτερη έκφραση και τα δύο κόκκινα μια κατσουφιασμένη έκφραση (παραδείγματα των εικονιδίων παρατίθενται στο παράρτημα).

Τα παιδιά ερωτήθηκαν εάν θεωρούσαν την πράξη καλή, κακή ή ουδέτερη επιλέγοντας κάθε φορά ένα από τα τρία πρόσωπα. Στη συνέχεια εάν έκριναν την πράξη καλή ή κακή έπρεπε να επιλέξουν πόσο κακή ή καλή επιλέγοντας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα που αυτή τη φορά διέφεραν μόνο στο μέγεθος. Το εποπτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να αξιολογήσουν τις πράξεις αφού το να απαντήσουν με απλούς αριθμούς θα ήταν πολύ δύσκολο για τα ίδια και πιθανά θα οδηγούσε σε τυχαίες ή αυθαίρετες απαντήσεις.

-2	**-1**	**0**	**1**	**2**
Πολύ λάθος	**Λάθος**	**Ούτε σωστό ούτε λάθος**	**Σωστή**	**Πολύ σωστή**

6.5 Στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp).

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για την περιγραφική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες δηλαδή πόσα άτομα έδωσαν κάποια απάντηση και σε τι ποσοστό επί του δείγματος των απαντήσεων. Για την περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: μέσος όρος (Μ.Ο.) ο οποίος ορίζεται ως το άθροισμα των παρατηρήσεων δια του πλήθους αυτών και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) η οποία είναι ένα μέτρο που χρησιμοποιείται για να υπολογιστεί το ποσό της μεταβολής ή διασποράς ενός συνόλου τιμών δεδομένων (Bland & Altman, 1996).

Για την διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στις διαφορετικές πτυχές της Θεωρίας του Νου, διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) η οποία είναι το ισοδύναμο της απλής ANOVA, αλλά για εξαρτημένες και όχι ανεξάρτητες ομάδες, όταν θέλουμε να εξετάσουμε αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Field, 2013). Για τον προσδιορισμό του συντελεστή συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Spearman rho (Spearman, 1904) ο οποίος είναι ένα μη παραμετρικό μέτρο συσχέτισης (στατιστική εξάρτηση μεταξύ των κατατάξεων δύο μεταβλητών) καθώς δεν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας (Spiegel & Stephens, 2000). Για τον έλεγχο των διαφορών ως προς διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η ηλικία, καθώς και πάλι δεν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας πραγματοποιήθηκαν μη

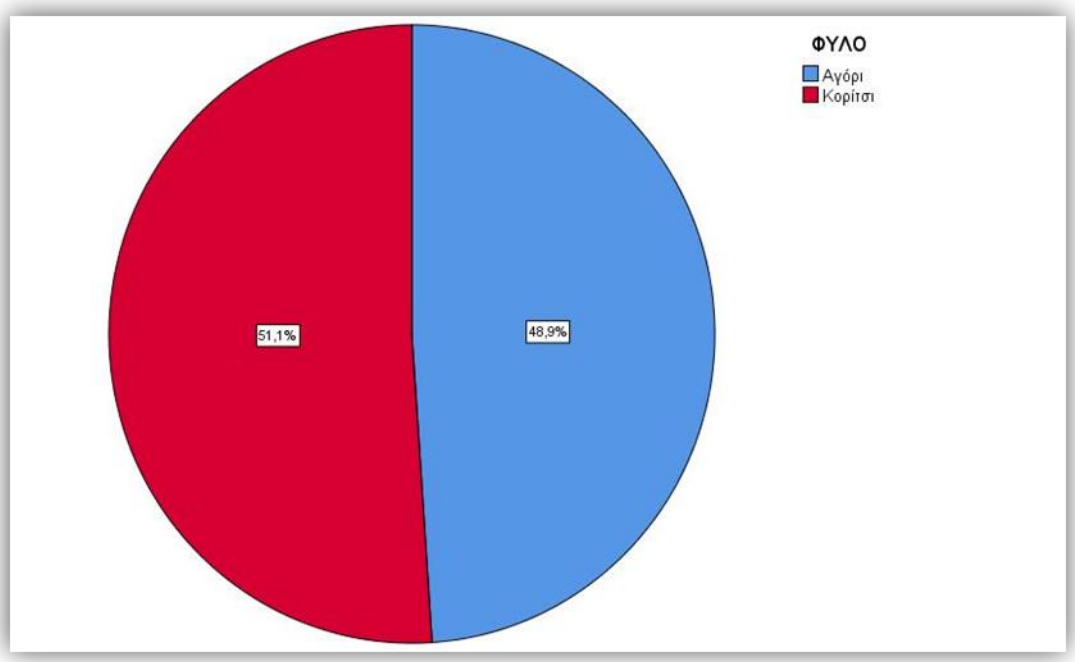
παραμετρικοί έλεγχοι των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U (Fay & Proschan, 2010).

Η υπόθεση της κανονικότητας ελέγχθηκε με το τεστ Kolmogorov-Smirnov (Daniel, 1990). Για τις προαναφερθείσες αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίσθηκε στο 5% ($p < ,05$).

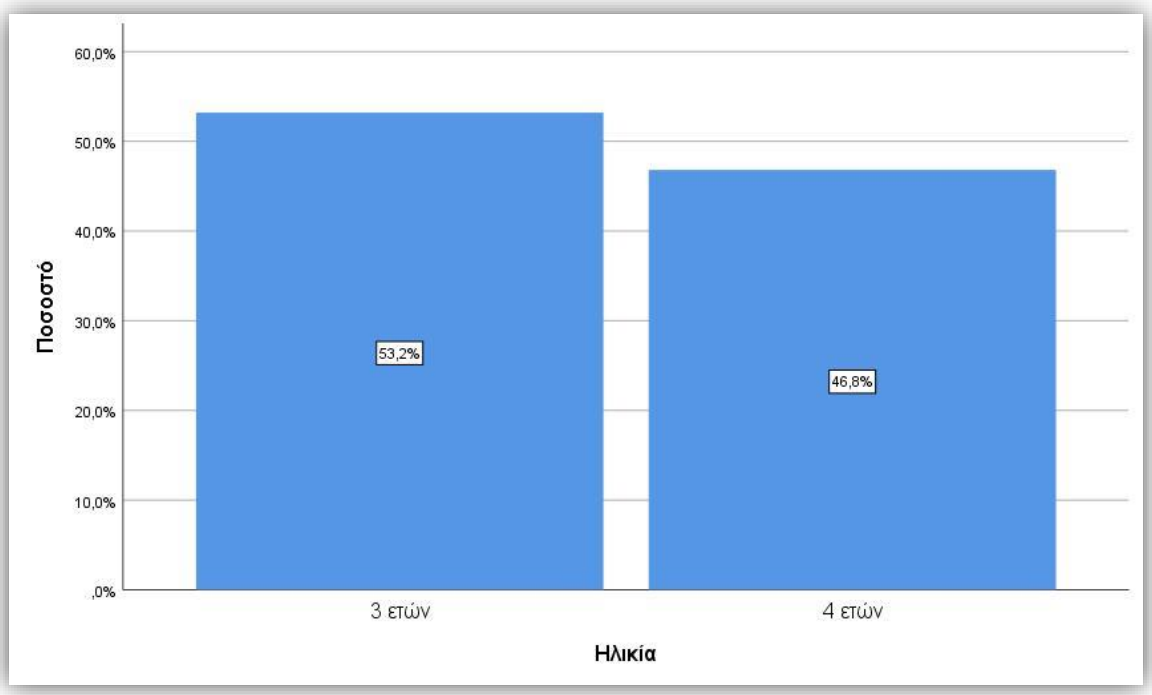
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
Αποτελέσματα της έρευνας

7.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 47 παιδιά, εκ των οποίων το 48,9% (*n* = 23) ήταν αγόρια και το 51,1% (*n* = 24) ήταν κορίτσια (Γράφημα 1). Όσον αφορά στην ηλικία (Γράφημα 2) η πλειοψηφία είχε ηλικία 3 ετών σε ποσοστό 53,2% (*n* = 25) και σε ποσοστό 46,8% ακολουθούν όσοι είχαν ηλικία 4 ετών (*n* = 22).



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο



Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

7.2 Διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στα διαφορετικά έργα της κλίμακας έργων της Θεωρίας του Νου

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζεται η διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στα διαφορετικά έργα της κλίμακας έργων της Θεωρίας του Νου («Κατανόηση των διαφορετικών επιθυμιών», «Κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων», «Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο», «Λεκτικοποιημένο έργο ψευδών πεποιθήσεων»). Προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα αν υπήρξε διαφοροποίηση στην απόδοση των συμμετεχόντων στα διαφορετικά έργα, διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5**. Όπως προειπώθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων

μετρήσεων είναι το ισοδύναμο της απλής ANOVA η οποία χρησιμοποιείται όταν έχουμε ανεξάρτητα δείγματα με πάνω από τρεις κατηγορίες και θέλουμε να εξετάσουμε αν υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές αυτών.

Παρατηρείται πως η πτυχή «diverse desires» (Μ.Ο. = 1,00 ± Τ.Α. = 0,00) έχει υψηλότερη απόδοση σε σχέση με τις άλλες πτυχές της Θεωρίας του Νου όπως η «κατανόηση διαφορετικών πεποιθήσεων» (Μ.Ο. = 0,79 ± Τ.Α. = 0,41), η «η κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» (Μ.Ο. = 0,51 ± Τ.Α. = 0,51) και η «το λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων» (Μ.Ο. = 0,45 ± Τ.Α. = 0,50). Η διαφοροποίηση στην απόδοση των συμμετεχόντων στις διαφορετικές πτυχές είναι στατιστικώς σημαντική ($F(3,138) = 26,594$, $p < ,001$) σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων που διεξήχθη μιας και το *p*-value είναι μικρότερο του 5%.

Πίνακας 5. Διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στις διαφορετικές πτυχές της Θεωρίας του Νου

	Μ.Ο. ± Τ.Α.	*F*	*P*
Κατανόηση διαφορετικών επιθυμιών	1,00 ± 0,00	26,594	**<,001**
Κατανόηση διαφορετικών πεποιθήσεων	0,79 ± 0,41		
Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο	0,51 ± 0,51		
Λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων	0,45 ± 0,50		

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

7.3 Διερεύνηση των διαφορών στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου ως προς το φύλο

Προτού ελεγχθεί κατά πόσο το φύλο επιδρά στις πτυχές της Θεωρίας του Νου και προκειμένου να αποφασιστεί ποιος κατάλληλος έλεγχος (παραμετρικός ή μη παραμετρικός) θα χρησιμοποιηθεί, εξετάστηκε αν οι μεταβλητές που αποτελούσαν αυτές τις πτυχές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Η κανονική κατανομή (γνωστή και ως κατανομή του Gauss) αναφέρεται σε συνεχείς μεταβλητές αποτελώντας μία συνεχή συνάρτηση πυκνότητας πιθανότητας. Χρησιμοποιείται ως μία πρώτη προσέγγιση για να περιγραφούν τυχαίες μεταβλητές πραγματικών τιμών, οι οποίες τείνουν να συγκεντρώνονται γύρω από μια μέση τιμή. Αυτός ο έλεγχος γίνεται καθώς στη στατιστική κάποια μέτρα και συσχετίσεις έχουν σχεδιαστεί με την υπόθεση ότι υπάρχει κανονική κατανομή ενώ κάποια άλλα δεν χρειάζονται αυτή την προϋπόθεση. Άρα προκειμένου να δούμε ποιους ελέγχους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, επιβάλλεται να δούμε αν τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση αυτού του ελέγχου έχουν ως εξής:

H_0: η μεταβλητή ακολουθεί την κανονική κατανομή

H_1: η μεταβλητή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή

Τα αποτελέσματα του ελέγχου για όλα τις πτυχές της Θεωρίας του Νου έδειξαν πως απορρίπτουμε την H_0 ($p < ,001$) και αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για τον παραπάνω λόγο χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Η ανάλυση που παρουσιάζεται στον **Πίνακα 6**, διεξήχθη προκειμένου να εξετάσουμε αν οι διαφορετικές πτυχές της Θεωρίας του Νου διαφοροποιούνται ως προς το φύλο. Θα ελέγξουμε δηλαδή αν για τα έργα «Κατανόηση των διαφορετικών επιθυμιών», «Κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων», «Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο», «Λεκτικοποιημένο έργο ψευδών πεποιθήσεων» παίζει ρόλο το φύλο του συμμετέχοντα αν είναι αγόρι ή

κορίτσι. Η πιο συνηθισμένη περίπτωση είναι αυτή που ο ερευνητής έχει δύο ανεξάρτητα δείγματα (αγόρι/κορίτσι) τα οποία προέρχονται από δύο πληθυσμούς, ενδεχομένως διαφορετικούς (δεν υπάρχει περίπτωση ένας συμμετέχων να είναι και αγόρι και κορίτσι), και επιθυμεί να χρησιμοποιήσει έναν στατιστικό έλεγχο για να εξετάσει αν η μηδενική υπόθεση (η αρχική υπόθεση) ότι οι δύο πληθυσμοί ταυτίζονται μπορεί να απορριφθεί. Δηλαδή, χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να ανιχνεύσει διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμών. Ο έλεγχος Mann-Whitney μελετήθηκε το 1947 από τους Mann και Whitney και ήρθε να καλύψει το πρόβλημα του παραμετρικού ελέγχου *t*-test που είχε ως προϋπόθεση την κανονικότητα των δεδομένων. Ο έλεγχος αυτός δεν χρειάζεται αυτή την προϋπόθεση για να λειτουργήσει.

Από την ανάλυση προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U, φαίνεται πως στην πτυχή της Θεωρίας του Νου «κατανόηση διαφορετικών πεποιθήσεων» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο του παιδιού σύμφωνα με το έλεγχο Mann-Whitney U (U = 195,50, p = ,034). Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη απόδοση (Μ.Ο. = 0,91 ± Τ.Α. = 0,29) σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο. = 0,65 ± Τ.Α. = 0,49). Για τι άλλες πτυχές πτυχή της Θεωρίας του Νου δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο καθώς το επίπεδο σημαντικότητας (*p*-value ήταν μεγαλύτερο από 5%). Πιο συγκεκριμένα για την μεταβλητή «κατανόηση διαφορετικών επιθυμιών» βρέθηκε p > ,999, για την «κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» p > ,999 ενώ για το « λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων» p = ,770).

Πίνακας 6. Διερεύνηση των διαφορετικών πτυχών της Θεωρίας του Νου ως προς το φύλο

Έργα Θεωρίας του Νου	Αγόρια (n = 23)	Κορίτσια (n = 24)	U	p
Κατανόηση διαφορετικών επιθυμιών	1,00 ± 0,00	1,00 ± 0,00	264,50	>,999
Κατανόηση διαφορετικών πεποιθήσεων	0,91 ± 0,29	0,65 ± 0,49	195,50	**,034**

Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο	0,52 ± 0,51	0,52 ± 0,51	264,50	>,999
Λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων	0,48 ± 0,51	0,43 ± 0,51	253,00	,770
Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.). Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value. Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.				

7.4 Διερεύνηση των διαφορών στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου ως προς την ηλικία

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U όσον αφορά την διερεύνηση της διαφοράς του τεστ της Θεωρίας του Νου σε παιδιά με διαφορετική ηλικία (**Πίνακας 7**). Η ανάλυση που διεξήχθη προηγουμένως για το φύλο, διεξήχθη και για την ηλικία καθώς στόχος ήταν αν διερευνηθεί και αν η ηλικία (3 ή 4 ετών) παίζει ρόλο στις απαντήσεις ή με άλλα λόγια τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά διαφοροποιούνται ως προς τη Θεωρία του Νου. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία βρέθηκαν στις πτυχές «κατανόηση διαφορετικών επιθυμιών» (U = 150,00, p = ,002), «Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» (U = 40,00, p < ,001) και «Λεκτικοποιημένο έργο ψευδών πεποιθήσεων» (U = 10,00, p < ,001). Πιο συγκεκριμένα, για τις μεταβλητές «κατανόηση διαφορετικών πεποιθήσεων», «Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» και «Λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων» τα παιδιά με ηλικία 3 ετών είχαν χαμηλότερη απόδοση (Μ.Ο. = 0,60 ± Τ.Α. = 0,50, Μ.Ο. = 0,16 ± Τ.Α. = 0,37 και Μ.Ο. = 0,04 ± Τ.Α. = 0,20 αντιστοίχως για τις τρεις μεταβλητές) σε σχέση με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 1,00 ± Τ.Α. = 0,00 για όλες τις μεταβλητές ίδιο σκορ). Για την μεταβλητή «κατανόηση των διαφορετικών επιθυμιών» δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση καθώς το p-value βρέθηκε μεγαλύτερο του 5% (p > ,999)

που σημαίνει ότι είτε το παιδί είναι 3 ετών είτε 4 ετών έδωσε τις ίδιες απαντήσεις στο έργο «κατανόηση διαφορετικών επιθυμιών».

Πίνακας 7. Διερεύνηση των διαφορετικών πτυχών της Θεωρίας του Νου ως προς την ηλικία

Έργα Θεωρίας του Νου	3 ετών (*n* = 25)	4 ετών (*n* = 22)	*U*	*P*
Κατανόηση των διαφορετικών επιθυμιών	1,00 ± 0,00	1,00 ± 0,00	250,00	>,999
Κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων	0,60 ± 0,50	1,00 ± 0,00	150,00	**,002**
Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο	0,16 ± 0,37	1,00 ± 0,00	40,00	**<,001**
Λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων	0,04 ± 0,20	1,00 ± 0,00	10,00	**<,001**

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

7.5 Διερεύνηση του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο» ως προς το φύλο

Σε αυτήν την υποενότητα εξετάζεται αν το έργο Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο διαφοροποιείται ως προς το φύλο του συμμετέχοντα (**Πίνακας 8**). Σε αυτό το σημείο, η ανάλυση που διεξήχθη είναι έλεγχος των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U για το έργο Ηθικής Κρίσης ως προς το φύλο προκειμένου να δούμε αν οι απαντήσεις που έδωσαν τα αγόρια και τα κορίτσι είναι διαφορετικές. Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (*U* = 190,00, *p* = ,142) καθώς το *p*-value βρέθηκε μεγαλύτερο του 5%. Ενώ τα κορίτσια

κατέγραψαν μεγαλύτερο μέσο όρο από ότι τα αγόρια μιας και για τα κορίτσια βρέθηκε πως Μ.Ο. = 1,98 ± Τ.Α. = 1,01 ενώ τα αγόρια παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,35 ± Τ.Α. = 0,93, η διαφορά αυτή στους μέσους όρους που είναι 0,63 (1,98-1,35) δεν είναι στατιστικά σημαντική ώστε να πούμε ότι όντως το έργο Ηθικής Κρίσης διαφοροποιείται ως προς το φύλο.

Πίνακας 8. Διερεύνηση του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο ως προς το φύλο

	Αγόρια (*n* = 23)	Κορίτσια (*n* = 24)	*U*	*P*
Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο	16,70 ± 5,60	18,50 ± 8,40	190,00	,142

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

7.6 Διερεύνηση του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο» ως προς την ηλικία

Σε αυτό το σημείο η ανάλυση που διεξήχθη είναι προκειμένου να διερευνηθεί αν το έργο Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο διαφοροποιείται ως προς την ηλικία του παιδιού (**Πίνακας 9**) δηλαδή αν διαφοροποιούνται οι διάφορες απαντήσεις ως προς την ηλικία (3 ή 4 ετών). Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία (*U* = 180,50, *p* = ,161). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ενώ τα παιδιά 4 ετών κατέγραψαν μεγαλύτερο μέσο όρο από ότι τα παιδιά 3 ετών μιας και για τα παιδιά 4 ετών βρέθηκε πως Μ.Ο. = 1,95 ± Τ.Α. = 1,00 ενώ τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,46 ± Τ.Α. = 0,92, η διαφορά αυτή στους μέσους όρους που είναι 0,49 (1,95-1,46) δεν είναι στατιστικά σημαντική ώστε να πούμε ότι όντως το έργο Ηθικής Κρίσης διαφοροποιείται ως προς την ηλικία.

Πίνακας 9. Διερεύνηση του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο ως προς την ηλικία				
	3 ετών (*n* = 25)	4 ετών (*n* = 22)	*U*	*p*
Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο	17,00 ± 5,80	18,50 ± 8,10	180,50	,161
Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.). Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value. Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.				

7.7 Διερεύνηση του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση» ως προς το φύλο

Σε αυτήν την υποενότητα εξετάζεται αν το έργο Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση (ιστορία με τυχαία θετική έκβαση, ιστορία με σκόπιμη θετική έκβαση, ιστορία με τυχαία αρνητική έκβαση και ιστορία με σκόπιμη αρνητική έκβαση) διαφοροποιείται ως προς το φύλο του συμμετέχοντα (**Πίνακας 10**).

Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο για τις «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» (*U* = 218,50, *p* = ,985), για τις «ιστορίες με σκόπιμη θετική έκβαση,» (*U* = 205,42, *p* = ,834), για τις «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση» (*U* = 464,50, *p* > ,999) και για τις «ιστορίες με σκόπιμη αρνητική» (*U* = 285,30, *p* = ,870) καθώς σε όλα τα παραπάνω το *p*-value βρέθηκε μεγαλύτερο του 5%. Πιο συγκεκριμένα, για «τις ιστορίες με σκόπιμη θετική έκβαση», τα αγόρια παρουσίασαν Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00 ενώ τα κορίτσια μικρότερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,70 ± Τ.Α. = 0,88. Για τις «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» τα αγόρια εμφάνισαν Μ.Ο. = 2,39 ± Τ.Α. = 1,64 ενώ τα κορίτσια μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00. Για τις «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση» τα αγόρια εμφάνισαν Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00 ενώ τα κορίτσια ίσο μέσο όρο Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,93. Για τις «ιστορίες με σκόπιμη αρνητική

έκβαση» τα αγόρια εμφάνισαν Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00 ενώ τα κορίτσια μικρότερο μέσο όρο Μ.Ο. = 2,57 ± Τ.Α. = 0,93.

Πίνακας 10. Διερεύνηση του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση ως προς το φύλο

	Αγόρια (*n* = 23)	Κορίτσια (*n* = 24)	*U*	*p*
Ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση	3,00 ± 0,00	2,70 ± 0,88	218,50	,985
Ιστορίες με σκόπιμη θετική έκβαση	2,39 ± 1,64	3,00 ± 0,00	205,42	,834
Ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση	3,00 ± 0,00	3,00 ± 0,93	464,50	>,999
Ιστορίες με σκόπιμη αρνητική έκβαση	3,00 ± 0,00	2,57 ± 0,93	285,30	,870

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Στη συνέχεια εξετάστηκε κάθε ιστορία του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση ξεχωριστά και μεμονωμένα (**Πίνακας 7**).

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη-παιδιού που πετάει την μπάλα για να παίξει με το φίλο του και η μπάλα χτυπάει ένα άλλο παιδί (*U* = 157,5, *p* = ,009). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι» τα αγόρια παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,63 ενώ τα κορίτσια μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,70 ± Τ.Α. = 0,88.

Επίσης διαφορές βρέθηκαν ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη-παιδιού που τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει (*U* = 168,0, *p* = ,019). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι» τα αγόρια παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,85 ± Τ.Α. = 0,92

ενώ τα κορίτσια μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,75 ± Τ.Α. = 0,65.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια αξιολογούν πιο υψηλά την πρόθεση του δράστη σε σχέση με τα αγόρια δηλαδή οι γυναίκες αξιολογούν υψηλότερα τη θετική πρόθεση τους.

Πίνακας 11. Διερεύνηση των ιστοριών του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση ως προς το φύλο

	Αγόρια (*n* = 23)	Κορίτσια (*n* = 24)	*U*	*p*
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του το αγόρι πιάνει τη μπάλα	2,30 ± 0,73	2,65 ± 0,79	253,0	,317
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι	1,90 ± 0,63	2,70 ± 0,88	157,5	**,009**
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον χτυπήσει το αγόρι πιάνει τη μπάλα	1,95 ± 0,63	2,30 ± 0,88	230,0	,077
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον χτυπήσει η μπάλα χτυπάει το αγόρι	2,30 ± 0,73	2,65 ± 0,79	210,0	,317
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον πιάνει	2,30 ± 0,73	2,65 ± 0,79	253,0	,317
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει	1,85 ± 0,92	2,75 ± 0,65	168,0	**,019**
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο το αγόρι τον αποφεύγει	1,95 ± 0,63	2,30 ± 0,88	230,0	,077
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο τον	2,70 ± 0,81	2,85 ± 0,83	261,0	,932

πιάνει και τον χτυπάει				
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί γελάει	2,05 ± 0,64	2,35 ± 0,76	205,0	,158
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται	2,30 ± 0,72	2,65 ± 0,65	242,5	,323
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί γελάει και του φαίνεται αστείο	2,70 ± 0,51	2,71 ± 0,68	242,0	>,999
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται	2,40 ± 0,56	2,60 ± 0,78	212,0	,437

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

7.8 Διερεύνηση του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση» ως προς την ηλικία

Σε αυτό το σημείο η ανάλυση που διεξήχθη είναι προκειμένου να διερευνηθεί αν το «έργο Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση» (ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση, ιστορίες με σκόπιμη θετική έκβαση, ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση και ιστορίες με σκόπιμα αρνητική έκβαση) διαφοροποιείται ως

προς την ηλικία του παιδιού (**Πίνακας 12**). Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία για τις «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» (*U* = 344,50, *p* = ,940), για τις «ιστορίες με σκόπιμη θετική έκβαση» (*U* = 415,45, *p* = ,994), για τις «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση» (*U* = 449,50, *p* > ,999). Και για τις «ιστορίες με σκόπιμη αρνητική έκβαση» (*U* = 423,00, *p* = ,970) καθώς σε όλα τα παραπάνω το *p*-value βρέθηκε μεγαλύτερο του 5%. Πιο συγκεκριμένα, για τις «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 2,70 ± Τ.Α. = 0,88 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00. Για τις «ιστορίες με σκόπιμη θετική έκβαση» τα παιδιά 3 ετών εμφάνισαν Μ.Ο. = 2,89 ± Τ.Α. = 1,64 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00. Για τις «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση» τα παιδιά 3 ετών εμφάνισαν Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00 ενώ τα παιδιά 4 ετών ίσο μέσο όρο Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,93. Για τις «ιστορίες με σκόπιμη αρνητική έκβαση» τα παιδιά 3 ετών εμφάνισαν Μ.Ο. = 2,78 ± Τ.Α. = 0,93 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο Μ.Ο. = 3,00 ± Τ.Α. = 0,00.

Πίνακας 12. Διερεύνηση του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση ως προς την ηλικία

	3 ετών (*n* = 25)	4 ετών (*n* = 22)	*U*	*p*
Ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση	2,70 ± 0,88	3,00 ± 0,00	344,50	,940
Ιστορίες με σκόπιμα θετική έκβαση	2,89 ± 1,64	3,00 ± 0,00	415,45	,994
Ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση	3,00 ± 0,00	3,00 ± 0,93	449,50	>,999
Ιστορίες με σκόπιμα αρνητική έκβαση	2,78 ± 0,93	3,00 ± 0,00	423,00	,970

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Στη συνέχεια εξετάστηκε κάθε ιστορία του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση ξεχωριστά και μεμονωμένα ως προς την ηλικία (**Πίνακας 13**).

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα μεγαλύτερα και στα μικρότερα παιδιά όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη-παιδιού που πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι (U = 160,00, p = ,022). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι» τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,63 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,70 ± Τ.Α. = 0,88.

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα μεγαλύτερα και στα μικρότερα παιδιά όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη-παιδιού που τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει (U = 170,00, p = ,043). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει» τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,63 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,50 ± Τ.Α. = 0,88.

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα μεγαλύτερα και στα μικρότερα παιδιά όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη-παιδιού που τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο τον πιάνει και τον χτυπάει (U = 13,50, p < ,001). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο τον πιάνει και τον χτυπάει» τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,63 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,80 ± Τ.Α. = 0,88.

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα μεγαλύτερα και στα μικρότερα παιδιά όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη-παιδιού που κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί γελάει (U = 105,00, p = ,001). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί γελάει» τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,56 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,80 ± Τ.Α. = 0,89.

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα μεγαλύτερα και στα μικρότερα παιδιά όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη-

παιδιού που κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί γελάει και του φαίνεται αστείο (*U* = 157,50, *p* = ,009). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί γελάει και του φαίνεται αστείο» τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 2,00 ± Τ.Α. = 0,86 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,80 ± Τ.Α. = 0,78.

Διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα μεγαλύτερα και στα μικρότερα παιδιά όσον αφορά στο πως τα παιδιά αξιολογούν την πρόθεση του δράστη- παιδιού κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται (*U* = 39,00, *p* < ,001). Πιο συγκεκριμένα, για την πρόθεση «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται» τα παιδιά 3 ετών παρουσίασαν Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,56 ενώ τα παιδιά 4 ετών μεγαλύτερο μέσο όρο και πιο συγκεκριμένα Μ.Ο. = 2,80 ± Τ.Α. = 0,89.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι τα παιδιά 4 ετών αξιολογούν πιο υψηλά την πρόθεση του δράστη σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών δηλαδή τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αξιολογούν υψηλότερα τόσο την αρνητική, όσο και τη θετική πρόθεση των παιδιών.

Πίνακας 13. Διερεύνηση των ιστοριών του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση ως προς την ηλικία

	3 ετών (*n* = 25)	4 ετών (*n* = 22)	*U*	*p*
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του το αγόρι πιάνει τη μπάλα	2,60 ± 0,73	2,65 ± 0,79	250,00	>,999
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι	1,90 ± 0,63	2,70 ± 0,88	160,00	**,022**
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον	2,00 ± 0,63	2,30 ± 0,88	230,00	,201

χτυπήσει το αγόρι πιάνει τη μπάλα				
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον χτυπήσει η μπάλα χτυπάει το αγόρι	2,60 ± 0,73	2,65 ± 0,79	210,00	>,999
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον πιάνει	2,60 ± 0,73	2,65 ± 0,79	250,00	>,999
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει	1,90 ± 0,63	2,50 ± 0,88	170,00	**,043**
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο το αγόρι τον αποφεύγει	2,10 ± 0,63	2,30 ± 0,88	234,50	,413
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο τον πιάνει και τον χτυπάει	1,90 ± 0,63	2,80 ± 0,88	13,50	**<,001**
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί γελάει	1,90 ± 0,56	2,80 ± 0,89	105,00	**<,001**
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται	2,00 ± 0,63	2,40 ± 0,88	211,00	,102
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί γελάει και του φαίνεται αστείο	2,00 ± 0,86	2,80 ± 0,78	157,50	**,009**
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται	1,90 ± 0,56	2,80 ± 0,89	39,00	**<,001**

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

7.9 Ανάλυση συσχετίσεων του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση» και της κλίμακας έργων της Θεωρίας του Νου

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζεται η ανάλυση συσχετίσεων ανάμεσα στις ιστορίες με τυχαία έκβαση και στις ιστορίες με σκόπιμη έκβαση (ανεξάρτητα από την θετική ή αρνητική πλευρά της ιστορίας) του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση καθώς και ανάμεσα σε στο έργο Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση και στη Θεωρία του Νου (**Πίνακας 14**).

Στη στατιστική η εξάρτηση ως γενική έννοια είναι η οποιαδήποτε στατιστική σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών ή δύο εννοιών. Η συσχέτιση νοείται μια ευρεία κατηγορία στατιστικών σχέσεων με τη συμμετοχή της εξάρτησης, αν και σε γενικό κανόνα όταν χρησιμοποιούμε τον όρο συσχέτιση εννοούμε το βαθμό με τον οποίο δύο μεταβλητές έχουν μια γραμμική σχέση η μία με την άλλη. Ένα απλό παράδειγμα συσχέτισης είναι το ύψος και η ηλικία των παιδιών. Η συσχέτιση στη στατιστική είναι χρήσιμη καθώς μπορεί να υποδείξει μια προγνωστική σχέση που μπορεί να αξιοποιηθεί στην πράξη. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε προηγουμένως μπορούμε να καταλάβουμε ότι ένα παιδί χρήζει ιατρικής βοήθειας όταν το ύψος του δεν αυξάνεται αναλογικά και σύμφωνα με τα πρότυπα που έχουν οριστεί από την επιστημονική κοινότητα. Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να επέμβει ειδικός και να διερευνήσει το πρόβλημα. Σε αυτό το παράδειγμα υπάρχει μια αιτιώδης σχέση. Ωστόσο, η στατιστική εξάρτηση δεν επαρκεί για να αποδείξει την παρουσία της εν λόγω αιτιώδους σχέσης (δηλαδή, η συσχέτιση δε συνεπάγεται αιτιότητα).

Για τον ίδιο λόγο με προηγουμένως, αφού τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, ο συντελεστής συσχέτισης που χρησιμοποιήθηκε για τον

προσδιορισμό της συσχέτισης είναι ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Spearman rho.

Η μόνη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση που βρέθηκε είναι στο συνολικό σκορ της Θεωρίας του Νου και στο συνολικό σκορ του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση (r_s = ,489, p < ,001).

Το συνολικό σκορ του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση δεν συσχετίζεται με το έργο «κατανόησης διαφορετικών επιθυμιών» (r_s = , 401), με το έργο «κατανόησης των διαφορετικών πεποιθήσεων» (r_s = , 225), με το έργο «διαφορετικών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» (r_s = , 287),και το «λετικοποιημένο έργο ψευδών πεποιθήσεων» (r_s = -,188).

Οι ιστορίες με τυχαία έκβαση του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση» δεν συσχετίζεται με τα έργα «κατανόησης διαφορετικών επιθυμιών» (r_s = ,258), «κατανόησης διαφορετικών πεποιθήσεων» (r_s = ,101), «κατανόησης διαφορετικών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» (r_s = -,098), και με το «λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων» (r_s = ,087), ούτε με το συνολικό σκορ στην κλίμακα έργων της Θεωρίας του Νου (r_s = ,118). Οι ιστορίες με σκόπιμη έκβαση του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση» δεν συσχετίζεται με το έργο «κατανόησης διαφορετικών επιθυμιών» (r_s = ,305), με το έργο «κατανόησης διαφορετικών πεποιθήσεων» (r_s = ,089), με το έργο «κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο» (r_s = ,158), με το «λετικοποιημένο έργο ψευδών πεποιθήσεων (r_s = -,308), καθώς και ούτε με το συνολικό σκορ στην κλίμακα έργων της Θεωρίας του Νου (r_s = , 247).

Πίνακας 14. Ανάλυση συσχετίσεων έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση και Θεωρίας του Νου

	Accidental	Intenional	Total Score
Κατανόηση των διαφορετικών επιθυμιών	,258	,305	,401

Κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων	,101	,089	,225
Κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με το περιεχόμενο	-,098	,158	,287
Λεκτικοποιημένο έργο ψευδών πεποιθήσεων	,087	-,308	-,188
Συνολικό σκορ Θεωρίας του Νου	,118	,247	**,489***
Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Spearman rho. Με έντονη γραφή και σύμβολο (*) απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.			

7.10 Ανάλυση συσχετίσεων του έργου «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο» και της κλίμακας έργων της Θεωρίας του Νου

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζεται η ανάλυση συσχετίσεων ανάμεσα στο έργο Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο και στη Θεωρία του Νου (**Πίνακας 15**). Κατά τον ίδιο τρόπο υπολογίστηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Spearman rho καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Όπως παρατηρείται από την ανάλυση αυτή, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση και μάλιστα ισχυρή ανάμεσα στο συνολικό σκορ της Θεωρίας του Νου και στο συνολικό σκορ του έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο (r_s = ,789, p < ,001) γεγονός που πρακτικά σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το σκορ στη Θεωρία του Νου αυξάνεται και το σκορ Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο.

Πίνακας 15. Ανάλυση συσχετίσεων έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο και Θεωρίας του Νου	
	Σκορ έργου Ηθικής Κρίσης βασισμένο στο κίνητρο
Συνολικό σκορ Θεωρίας του Νου	,789*
Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Spearman rho. Με έντονη γραφή και σύμβολο (*) απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.	

7.11 Διερεύνηση της αξιολόγησης πράξεων ως προς την ηλικία στο έργο «Ηθικής Κρίσης βασισμένο στην πρόθεση»

Σε αυτό το σημείο (**Πίνακας 16**) η ανάλυση που διεξήχθη είναι προκειμένου να διερευνηθεί αν η αξιολόγηση των πράξεων διαφοροποιείται ως προς την ηλικία του παιδιού (3 ή 4 ετών).

Πιο συγκεκριμένα για τις «ιστορίες με σκόπιμη θετική έκβαση», δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα για την ιστορία «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του το αγόρι πιάνει τη μπάλα» δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (U = 250,00, p > ,999) με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,79) να αξιολογούν τις πράξεις με μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = 1,80 ± Τ.Α. = 0,73). Για την ιστορία «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον πιάνει» δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (U = 260,00, p = ,890) με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,79) να αξιολογούν τις πράξεις με μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = 1,80 ± Τ.Α. = 0,73). Για την ιστορία «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί γελάει» δεν βρέθηκαν

στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 250,00, *p* = ,780) με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 1,90 ± Τ.Α. = 0,91) να αξιολογούν τις πράξεις με μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = 1,80 ± Τ.Α. = 0,64). Συμπερασματικά, όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας αξιολόγησαν τις ιστορίες της ομάδας «intentional positive story» κοντά στο +2.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι «ιστορίες με σκόπιμη αρνητική έκβαση» και βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα για την ιστορία «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 160,00, *p* = ,022) με τα παιδιά 4 ετών να αξιολογούν τις πράξεις με Μ.Ο. = 0,90 ± Τ.Α. = 0,63 ενώ τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,90 ± Τ.Α. = 0,63). Για την ιστορία «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 170,00, *p* = ,023) τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 0,70 ± Τ.Α. = 0,88) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,70 ± Τ.Α. = 0,63). Για την ιστορία «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 180,00, *p* = ,030) με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 0,80 ± Τ.Α. = 0,88) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,80 ± Τ.Α. = 0,63). Συμπερασματικά για τις ιστορίες της ομάδας «accidental negative story», τα παιδιά ηλικίας 4 ετών είχαν σκορ ανάμεσα στο 0 και +1 ενώ παιδιά ηλικίας 3 ετών είχαν σκορ ανάμεσα στο -2 και -1.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» και βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα για την ιστορία «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον χτυπήσει το αγόρι πιάνει τη μπάλα» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 180,00, *p* = ,005) με τα παιδιά 4 ετών να αξιολογούν τις πράξεις με Μ.Ο. = -1,90 ± Τ.Α. = 0,43 ενώ τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = 1,20 ± Τ.Α. = 0,66). Για την ιστορία «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο το αγόρι τον αποφεύγει» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 165,00, *p* = ,035) τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = -1,80 ± Τ.Α. = 0,65) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = 1,10 ± Τ.Α. = 0,54). Για την ιστορία «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί γελάει και

του φαίνεται αστείο» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 157,50, *p* = ,009) με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = -1,80 ± Τ.Α. = 0,67) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = 1,00 ± Τ.Α. = 0,67). Συμπερασματικά για τις ιστορίες της ομάδας «accidental positive story», τα παιδιά ηλικίας 4 ετών σκορ ανάμεσα στο -2 και -1 ενώ τα παιδιά 3 ετών κοντά στο +1.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση» και δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα για την ιστορία «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον χτυπήσει η μπάλα χτυπάει το αγόρι» δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 210,00, *p* > ,999) με τα παιδιά 4 ετών να αξιολογούν τις πράξεις με Μ.Ο. = -1,80 ± Τ.Α. = 0,79 ενώ τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,90 ± Τ.Α. = 0,73). Για την ιστορία «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο τον πιάνει και τον χτυπάει» δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 260,00, *p* = ,890) τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = -1,70 ± Τ.Α. = 0,79) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,60 ± Τ.Α. = 0,73). Για την ιστορία «κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται» δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 260,00, *p* = ,980) με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = -1,70 ± Τ.Α. = 0,79) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,65 ± Τ.Α. = 0,73). Συμπερασματικά για τις ιστορίες της ομάδας «intentional negative story», όλα τα παιδιά είχαν σκορ κοντά στο -2.

Πίνακας 16. Διερεύνηση της αξιολόγησης των πράξεων ως προς την ηλικία

	3 ετών (*n* = 25)	4 ετών (*n* = 22)	*U*	*P*
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του το αγόρι πιάνει τη μπάλα	1,80 ± 0,73	1,90 ± 0,79	250,00	>,999
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το	-1,90 ± 0,63	0,90 ± 0,88	160,00	**,022**

αγόρι				
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον χτυπήσει το αγόρι πιάνει τη μπάλα	1,20 ± 0,66	-1,90 ± 0,43	180,00	**,005**
Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να τον χτυπήσει η μπάλα χτυπάει το αγόρι	-1,90 ± 0,73	-1,80 ± 0,79	210,00	>,999
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον πιάνει	1,80 ± 0,73	1,90 ± 0,79	260,00	,890
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει	-1,70 ± 0,63	0,70 ± 0,88	170,00	**,023**
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο το αγόρι τον αποφεύγει	1,10 ± 0,54	-1,80 ± 0,65	165,00	**,035**
Ένα παιδί τρέχει για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο τον πιάνει και τον χτυπάει	-1,60 ± 0,73	-1,70 ± 0,79	260,00	,890
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί γελάει	1,80 ± 0,64	1,90 ± 0,91	250,00	,780
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται	-1,80 ± 0,63	0,80 ± 0,88	180,00	**,030**
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί γελάει και του φαίνεται αστείο	1,00 ± 0,67	-1,80 ± 0,67	157,50	**,009**
Ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να τον κοροϊδέψει το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται	-1,65 ± 0,73	-1,70 ± 0,79	260,00	,980

3ο ΜΕΡΟΣ

ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Οι τιμές αφορούν σε μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο. ± Τ.Α.).
Ο στατιστικός έλεγχος αφορά σε μη παραμετρικούς ελέγχους των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U για τη διάμεσο και αντίστοιχο *p*-value.
Με έντονη γραφή απεικονίζονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8
Ευρήματα, συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

8.1 Σημαντικά ευρήματα

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν μία σειρά σημαντικών ευρημάτων σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν πριν από την εκπόνηση της έρευνας. Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα θα παρουσιασθούν στη συνέχεια ομαδοποιημένα σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις.

1η Ερευνητική Υπόθεση: Η υψηλότερη απόδοση στα έργα θεωρίας του νου σχετίζεται με την υψηλότερη απόδοση στα έργα ηθικών κρίσεων.

Σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, οι δεξιότητες Θεωρίας του Νου συνδέονται με την ικανότητα του ατόμου να σχηματίζει ώριμες ηθικές κρίσεις, οι οποίες βασίζονται στο συνυπολογισμό του αποτελέσματος μιας ενέργειας και των νοητικών καταστάσεων του δρώντα. Με σκοπό να διερευνηθεί αυτή η σύνδεση, ελέγχθηκε αν η απόδοση των συμμετεχόντων στην κλίμακα των έργων Θεωρίας του Νου σχετίζεται με την απόδοση στα δύο έργα ηθικών κρίσεων, «έργο ηθικών κρίσεων βασισμένο στο κίνητρο» και «έργο ηθικών κρίσεων βασισμένο στην πρόθεση».

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψαν δεδομένα που ενισχύουν τη σύνδεση αυτή και επαληθεύουν την ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η υψηλότερη απόδοση στα έργα Θεωρίας του Νου θα σχετίζεται με την υψηλότερη απόδοση στα έργα ηθικών κρίσεων. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε στατιστικώς

σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο συνολικό σκορ στη κλίμακα έργων Θεωρίας του νου και στο συνολικό σκορ των δύο έργων ηθικών κρίσεων, του «έργου ηθικής κρίσης βασισμένο στην πρόθεση»(r_s = ,489, p < ,001) και του «έργου ηθικής κρίσης βασισμένο στο κίνητρο» (r_s = ,789, p < ,001).

2η Ερευνητική Υπόθεση: Η υψηλότερη απόδοση στα έργα Θεωρίας του Νου θα σχετίζεται με την ποιότητα των Ηθικών Κρίσεων.

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, οι πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες Θεωρίας του Νου θα επιτρέπουν στα παιδιά να συνυπολογίσουν κατά την ηθική αξιολόγηση μιας πράξης, τις νοητικές καταστάσεις του δρώντα, οι οποίες τον κινητοποίησαν να δράσει με αυτό τον τρόπο. Δηλαδή τα παιδιά με υψηλότερη απόδοση στα έργα θεωρίας του νου, θα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο κίνητρο πίσω από την πράξη παρά στο αποτέλεσμα, όταν θα κληθούν να σχηματίσουν ηθικές αξιολογήσεις για τις ενέργειες στο «έργο ηθικών αξιολογήσεων βασισμένο στην πρόθεση».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, εντοπίσθηκε σημαντική ασυμμετρία ανάμεσα στις αξιολογήσεις των παιδιών βάσει ηλικίας για του τύπους ιστοριών όπου δεν ερχόταν σε συμφωνία το κίνητρο του δρώντα με το αποτέλεσμα της πράξης (τις «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» και τις «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση»).

Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών χαρακτήρισαν τις «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» ως περισσότερο κακές (δίνοντας τιμές ανάμεσα στο -1 και -2) σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας τριών ετών που τις αξιολογούσαν ως περισσότερο καλές (δίνοντας τιμές ανάμεσα στο +2 και +1). Στην ιστορία «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του η μπάλα χτυπάει το αγόρι» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (U = 160,00, p = ,022) με τα παιδιά 4 ετών να αξιολογούν τις πράξεις με Μ.Ο. = 0,90 ± Τ.Α. = 0,63, ενώ τα παιδιά 3 ετών με Μ.Ο. = -1,90 ± Τ.Α. = 0,63. Για την ιστορία «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (U = 170,00, p = ,023) τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 0,70 ± Τ.Α. = 0,88) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,70 ± Τ.Α. = 0,63). Για

την ιστορία «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (*U* = 180,00, *p* = ,030) με τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 0,80 ± Τ.Α. = 0,88) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,80 ± Τ.Α. = 0,63).

Όσον αφορά τις «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση», τα μεγαλύτερα παιδιά αξιολόγησαν τις ενέργειες ως λιγότερος κακές ή ουδέτερες (δίνοντας τιμές ανάμεσα στο 0 και το +1) ενώ τα μικρότερα παιδιά τις αξιολόγησαν ως περισσότερο κακές (δίνοντας τιμές ανάμεσα στο -2 και -1). Αναλυτικότερα, για τις ιστορίες «ένα παιδί πετάει τη μπάλα για να παίξει με το φίλο του και η μπάλα χτυπάει το αγόρι» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (U = 160,00, p = ,022) με τα παιδιά 4 ετών να αξιολογούν τις πράξεις με Μ.Ο. = 0,90 ± Τ.Α. = 0,63 ενώ τα παιδιά 3 ετών τις αξιολόγησαν με Μ.Ο. = -1,90 ± Τ.Α. = 0,63. Για την ιστορία «ένα παιδί τρέχει για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει και τον χτυπάει» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (U = 170,00, p = ,023), αφού τα παιδιά 4 ετών (Μ.Ο. = 0,70 ± Τ.Α. = 0,88) αξιολόγησαν τις πράξεις διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών (Μ.Ο. = -1,70 ± Τ.Α. = 0,63). Για την ιστορία «ένα παιδί κάνει ένα αστείο για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται» βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (U = 180,00, p = ,030) με τα παιδιά 4 ετών να τις αξιολογούν με Μ.Ο. = 0,80 ± Τ.Α. = 0,88 σε σχέση με τα παιδιά 3 ετών που τις αξιολόγησαν με Μ.Ο. = -1,80 ± Τ.Α. = 0,63.

Επίσης από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι τα παιδιά ηλικία 4 και 5 ετών αξιολόγησαν υψηλότερα τόσο την αρνητική όσο και την θετική πρόθεση σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 3 ετών, γεγονός που ωθεί τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας δίνουν περισσότερη έμφαση στην πρόθεση πίσω από την πράξη όταν καλούνται να την αξιολογήσουν ηθικά.

Συμπερασματικά από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ηθικές αξιολογήσεις διαφοροποιήθηκαν βάσει της ηλικίας ως προς τον τρόπο συμπερίληψης της νοητικής κατάστασης του δρώντα, αφού φάνηκε ότι τα παιδιά ηλικίας τριών ετών εστίασαν στο αποτέλεσμα ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά στην πρόθεση για να αξιολογήσουν ηθικά τις πράξεις. Με δεδομένο ότι τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη απόδοση στην κλίμακα των έργων της Θεωρίας του Νου,

μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η διαφοροποίηση αυτή στον τρόπο αξιολόγησης σχετίζεται με τις πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες Θεωρίας του Νου των μεγαλύτερων παιδιών.

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα έρχονται να επαληθεύσουν την δεύτερη βασική ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η υψηλότερη απόδοση στην κλίμακα των έργων της θεωρία του νου θα σχετίζεται με την ποιότητα των ηθικών κρίσεων.

3η Ερευνητική Υπόθεση: Διαφοροποίηση της απόδοσης των παιδιών στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου βάσει της ηλικίας.

Σύμφωνα με την τρίτη ερευνητική υπόθεση η απόδοση των συμμετεχόντων θα διαφοροποιούνταν βάσει ηλικίας, με τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερη απόδοση στα έργα ψευδών πεποιθήσεων σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 3 ετών. Πιο συγκεκριμένα όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες Θεωρίας του Νου σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 3 ετών, εφόσον έχει τεθεί από τους ερευνητές ως ηλικία ορόσημο για την ανάδυση της Θεωρίας του Νου και την επιτυχία σε έργα ψευδών πεποιθήσεων η ηλικία των 4 ετών (Liu et al., 2008˙Wellman, Cross, & Watson, 2001˙ Wellman & Liu, 2004).

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της απόδοσης στις τρείς από τις τέσσερις πτυχές της θεωρίας του νου, «κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων» (U = 150,00, p = ,002), «κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων για το περιεχόμενο» (U = 40,00, p < ,001) και το «λεκτικοποιημένο έργο ψευδών πεποιθήσεων» (U = 10,00, p < ,001). Αναλυτικότερα τα παιδιά ηλικίας 4 ετών (Μ.Ο. = 1,00 ± Τ.Α. = 0,00 για όλες τις μεταβλητές ίδιο σκορ) παρουσίασαν υψηλότερη απόδοση σε όλα τα έργα την κλίμακας της Θεωρίας του Νου σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 3 ετών (Μ.Ο. = 0,60 ± Τ.Α. = 0,50, Μ.Ο. = 0,16 ± Τ.Α. = 0,37 και Μ.Ο. = 0,04 ± Τ.Α. = 0,20 αντιστοίχως για τις

τρεις μεταβλητές). Στο έργο «κατανόησης διαφορετικών επιθυμιών» τα παδιά παρουσίασαν εξίσου υψηλή απόδοση ανεξαρτήτως ηλικίας.

Τα ερευνητικά αυτά ευρήματα, επαληθεύουν την ερευνητική υπόθεση και έρχονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την πορεία της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου

4η Ερευνητική Υπόθεση: Διαφοροποίηση της απόδοσης των παιδιών στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου βάσει του φύλου.

Σύμφωνα με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση θα διαφοροποιούνταν η απόδοση των παιδιών βασει φύλου. Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι γυναίκες παρουσιάζουν ένα πλεονέκτημα έναντι των ανδρών όσον αφορά τις δεξιότητες Θεωρίας του Νου (Adenzato et al., 2017, Crushman et al., 2013).

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντικής διαφοροποίηση βάσει φύλου στην απόδοση στην κλίμακα των έργων Θεωρίας του Νου, εκτός από το έργο «κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων» στην οποία τα αγόρια παρουσίασαν μεγαλύτερη απόδοση (Μ.Ο. = 0, 91 ± Τ.Α. = 0, 29) σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο. = 0, 65 ± Τ.Α. = 0, 49). Το γεγονός ότι η διαφοροποίηση αυτή ήταν εντοπισμένη μόνο σε ένα έργο και όχι στο σύνολο της κλίμακας δεν μπορεί να γενικευτεί και να οδηγήσει σε συμπεράσματα για την καλύτερη απόδοση των αγοριών στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου.

Τα ευρήματα που μόλις αναφέρθηκαν έρχονται να απορρίψουν την αρχική ερευνητική υπόθεση για καλύτερη απόδοση των κοριτσιών στα έργα θεωρίας νου καθώς κάτι τέτοιο δεν επαληθεύτηκε από τα ερευνητικά δεδομένα.

8.2 Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή της εργασίας, θα συζητηθούν τα σημαντικότερα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία ήδη παρουσιάσθηκαν συνοπτικά στην προηγούμενη ενότητα, με στόχο να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με αυτά αλλά και για να συνδεθούν με την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ενισχύσει με τα ερευνητικά της ευρήματα τη σύνδεση της Θεωρίας του Νου με την ηθική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία και να προστεθεί στον περιορισμένο αριθμό ερευνών που επιχειρούν να διερευνήσουν τη σχέση των δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου με την ικανότητα για ωριμότερες ηθικές κρίσεις, που εστιάζουν περισσότερο στη πρόθεση πίσω από μια πράξη.

Αρχικά, όσον αφορά τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσας έρευνας, από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην απόδοση των συμμετεχόντων στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου και στην απόδοση των συμμετεχόντων στα έργα ηθικών κρίσεων καθώς και μία ποιοτική διαφοροποίηση των ηθικών αξιολογήσεων των συμμετεχόντων βάσει ηλικίας.

Και τα δύο ευρήματα αυτά θεωρούνται ιδιαιτέρως σημαντικά και επαληθεύουν τις βασικές ερευνητικές υποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην υψηλότερη απόδοση των συμμετεχόντων στην κλίμακα έργων Θεωρίας του νου και στην υψηλότερη απόδοση στα έργα ηθικών κρίσεων, γεγονός που αναδεικνύει την σχέση των δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου με την ικανότητα των παιδιών να σχηματίζουν ηθικές κρίσεις. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών, που επιχείρησαν να διερευνήσουν τη σύνδεση της Θεωρίας του Νου με την ηθική ανάπτυξη συσχετίζοντας τις αποδόσεις των συμμετεχόντων σε διαφορετικά έργα (Fu et al., 2014˙ Smentana et al., 2012˙ Xiao, Killen & Lee, 2014).

Αν και στην έρευνα των Loureiro και Souza (2013), στην οποία βασίστηκε το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, δεν παράχθηκαν ανάλογα αποτελέσματα, αυτό πιστεύουμε ότι οφείλεται στη διαφοροποίηση αυτής της έρευνας αναφορικά με τις ηλικίες των παιδιών που συνέθεσαν το δείγμα. Η σκόπιμη επιλογή ηλικιών πριν και

μετά από το ηλικιακό ορόσημο της ανάδυσης της Θεωρία του Νου έδωσε τη δυνατότητα να εστιάσει η έρευνα στη συμβολή της Θεωρίας του Νου στον τρόπο που τα παιδιά σχηματίζουν ηθικές κρίσεις.

Επόμένως, αποτελεί σημαντικό εύρημα σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ο τρόπος που διαφοροποιήθηκαν οι ηθικές αξιολογήσεις των συμμετεχόντων βάσει της ηλικίας. Αναλυτικότερα στο «έργο ηθικών κρίσεων βασισμένο στην πρόθεση», στις περιπτώσεις όπου η πρόθεση δεν ερχόταν σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της πράξης, στις «ιστορίες με τυχαία θετική έκβαση» και τις «ιστορίες με τυχαία αρνητική έκβαση», τα μεγαλύτερα παιδιά σχημάτισαν τις ηθικές τους αξιολογήσεις βασισμένα στην πρόθεση ενώ τα μικρότερα παιδιά βασισμένα στο αποτέλεσμα.

Η ποιοτική αυτή διαφοροποίηση και ασυμμετρία που εντοπίσθηκε ανάμεσα στις ηθικές αξιολογήσεις των διαφορετικών ηλικιών οφείλεται, σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, στο γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες Θεωρίας του νου, όπως φάνηκε και από την υψηλότερη απόδοση τους στην κλίμακα έργων Θεωρίας του Νου, που τους επιτρέπουν να στηρίζουν τις ηθικές τους κρίσεις στις νοητικές καταστάσεις του δρώντα και στο κίνητρο που τον ώθησε να ενεργήσει.

Το εύρημα αυτό στηρίζεται από ανάλογα ευρήματα μίας σειράς ερευνών, που έχουν αναδείξει την συμβολή των δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου, όπως η κατανόηση των νοητικών αναπαραστάσεων, στην ικανότητα του ατόμου για ωριμότερες ηθικές αξιολογήσεις (Baird & Sokol, 2004˙ Chandler, Sokol, & Wainryb, 2000˙ Dunn, 2006˙ Leslie, Knobe, & Cohen, 2006˙ Wainryb & Brehl, 2006˙ Wellman & Miller, 2008). Επίσης έρχονται σε συμφωνία με έρευνες που υποστηρίζουν μια σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος στις νοητικές καταστάσεις των άλλων για την ερμηνεία και πρόβλεψη της συμπεριφοράς με την αύξηση της ηλικίας (Astington, 2004˙ Baird & Astington, 2004˙ Cushman et al., 2013˙ Killen & Smentana, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ερευνητικά δεδομένα που μόλις παρουσιάστηκαν, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα μπορεί να προστεθεί σε μια σειρά ερευνών που επιδιώκουν να αναδείξουν τη σύνδεση των δεξιοτήτων θεωρίας του νου με τις ωριμότερες ηθικές κρίσεις (Killen et al., 2011˙ Loureiro & Souza, 2013˙ Lane et al.,

2010˙ Smetana, Jambon et al., 2012). Είναι γεγονός ότι ακόμα ο αριθμός των ερευνών που έχουν επιχειρήσει την διερεύνησης της εν λόγω σύνδεσης είναι περιορισμένος (Hughes, 2010˙ Lane et al., 2010) αλλά υπάρχουν μια σειρά από ερευνητικά εγχειρήματα που υποστηρίζουν ότι οι πορείες της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου και της ηθικής ανάπτυξης είναι περισσότερο διαπλεκόμενες παρά παράλληλες.

Όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με την απόδοση των συμμετεχόντων στην κλίμακα έργων της Θεωρίας του Νου, η απόδοση των συμμετεχόντων θα διαφοροποιούνταν βάσει ηλικίας και φύλου. Δηλαδή τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών θα παρουσίαζαν υψηλότερη απόδοση σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά και τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερη απόδοση στις τρεις από τις τέσσερις πτυχές της κλίμακας έργων της θεωρίας του νου. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με το κεντρικό σώμα της βιβλιογραφίας (Doherty, 2009˙ Flavell, 2004˙ Wellman, 1992) στο πεδίο της Θεωρίας του Νου καθώς και με τα ευρήματα μετα-αναλυτικών ερευνών (Liu et al., 2008˙ Wellman & Cross, 2001), που έχουν θέσει ως ηλικιακό ορόσημο την ηλικία των τεσσάρων ετών για την επιτυχή ολοκλήρωση των έργων των ψευδών πεποιθήσεων. Σε συμφωνία μάλιστα έρχονται και με την ευρέως αποδεκτή και καθιερωμένη κλίμακα των Wellman & Liu (2004) για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, μέρος της οποίας χρησιμοποιήθηκε και στην εν λόγω έρευνα. Τα αποτελέσματα ενισχύουν την καθολικότητα των σταδίων της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου ανεξαρτήτως εθνικότητας και πολιτισμικής καταγωγής.

Όσον αφορά το γεγονός ότι δεν προέκυψε καμία διαφοροποίηση στην απόδοση των συμμετεχόντων βάσει του φύλου, διαψεύδοντας την αρχική ερευνητική υπόθεση, τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα (Proverbio, et al., 2009˙ Schulter et al., 2008˙ Vrticka et al., 2013), τα οπόια αναδεικνύουν την καλύτερη απόδοση των γυναικών σε έργα Θεωρίας του Νου με βάση το νευροβιολογικό υπόβαθρό (Proverbio, et al., 2009˙ Schulter et al., 2008˙ Vrticka et al., 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Adenzato et al. (2017) σύμφωνα με τα ευρήματα της οποίας οι γυναίκες

παρουσιάζουν όχι μόνο καλύτερη απόδοση σε έργα Θεωρίας του Νου αλλά και μεγαλύτερη ενεργοποίηση εγκεφαλικών περιοχών σε σχέση με τους άνδρες, γεγονός που δικαιολογεί την καλύτερη τους απόδοση.

Γενικότερα, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έρευνες έχουν αναδειξει το πλεονέκτημα των γυναικών αναφορικά με την ενσυναισθητική τους ικανότητα και τις ψυχοσυναισθηματικές τους δεξιότητες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες αποδόσεις σε δοκιμασίες που σχετίζονται με την συναισθηματική διάσταση κοινωνιο-γνωστικών δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση συναισθήματος (McClure, 2000), η κοινωνική ευαισθησία (Connelan et al., 1999), η ευνσυναίσθηση (Baron-Cohen, 2009˙ Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) η συναισθηματική νοημοσύνη (Brackett & Salovey, 2006) καθώς και σε έργα θεωρίας του νου (Charman, Ruffman, & Clements, 2002˙ Cutting & Dunn, 1999˙ Walker, 2005).

Βέβαια υπάρχουν και έρευνες στον αντίποδα αυτών που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στην επίδοση με βάση το φύλο (Holmes, Black, & Miller, 1996˙ Jenkins & Astington, 1996) ή ακόμα και έρευνες που υποστηρίζουν την υψηλότερη απόδοση των ανδρών σε ορισμένα έργα θεωρίας του νου (Russel et al., 2007). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενδέχεται να οφείλονται στον μικρό αριθμό και την τυχαιότητα του δείγματος που δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού.

Συνοψίζοντας, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα επιχειρεί να συνεισφέρει, στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και να προστεθεί στον περιορισμένο αριθμό ερευνών, οι οποίες επεδίωξαν να συνδέσουν επιτυχώς τα δύο ερευνητικά πεδία της Θεωρίας του Νου και της ηθικής ανάπτυξης. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάσθηκαν ενισχύεται η σύνδεση των δύο αυτών ερευνητικών παιδίων, καθώς τα δεδομένα αναδεικνύουν το ρόλο των δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου στη διαμόρφωση ωριμότερων ηθικών κρίσεων. Εν κατακλείδι, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι εξ όσων γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση η παρούσα εργασία αποτελέι την πρώτη προσπάθεια που διερευνά την σύνδεση της ηθικής ανάπτυξης και της Θεωρίας του Νου σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, η οποία θέτει την διάσταση της ηθικής ανάπτυξη σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο.

8.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό εξετάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Αδιαμφισβήτητα, υπάρχει μία σειρά περιορισμών που εντοπίστηκαν τόσο κατά τη διεξαγωγή, όσο και κατά τη συγγραφή, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Αρχικά, το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένο σε αριθμό και εντοπισμένο μόνο σε δύο σχολεία, και δε μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των συμπερασμάτων, εφόσον το δείγμα δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό όλου του μαθητικού πληθυσμού. Σίγουρα μια έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, θα μπορούσε να προσφέρει εγκυρότερα και πιο έμπιστα αποτελέσματα.

Βέβαια η πλειονότητα αντίστοιχων ερευνών, των οποίων οι συμμετέχοντες είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν παρόμοιο δείγμα σε αριθμό ή λίγο μεγαλύτερο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στις αντικειμενικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι έρευνες με παιδιά, όπως η χρονοβόρα συλλογή δεδομένων, οι απαιτήσεις για προσεχτικό σχεδιασμό και η επιλογή έργων προσφιλών και προσιτών στα παιδιά. Επίσης δεν μπορεί να παραβλεφθεί η δυσκολία πρόσβασης στις σχολικές τάξεις καθώς είναι απαραίτητη η συγκατάθεση τόσο των ίδιων των μονάδων όσο και των γονέων, που συχνά αποτελούν τροχοπέδη για την πραγματοποίηση τέτοιων ερευνών.

Επίσης μία αδυναμία της έρευνας συνιστά το γεγονός ότι παραλείφθηκε η συγκέντρωση δημογραφικών δεδομένων, πέρα από την ηλικία και το φύλλο. Η συλλογή πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας ή η πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά της οικογένειας θα έδινε το περιθώριο για περισσότερες συσχετίσεις και συνεπώς περισσότερα ευρήματα.

Τέλος, η σύντμηση και διασκευή των ερευνητικών εργαλείων, η οποία έγινε με σκοπό να βοηθήσει τα μικρότερα παιδιά να ολοκληρώσουν επιτυχώς και

απρόσκοπτα τα έργα, καθιστώντας τα πιο προσιτά σε αυτά, μπορεί ενδεχομένως να αλλοίωσε ή να επηρέασε τα ερευνητικά αποτελέσματα.

8.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι τόσο η Θεωρία του Νου όσο και η ηθική ανάπτυξη συνιστούν πολυδιάστατα νοητικά φαινόμενα τα οποία εμπλέκουν μια σειρά νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Για τον λόγο αυτό, είναι δύσκολο να περιοριστούν στα ενδεδειγμένα έργα, τα οποία πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα των παιδιών. Σίγουρα, τη Θεωρία του Νου συνθέτουν μια σειρά δεξιοτήτων που δεν αντανακλώνται μόνο στην επιτυχία στα έργα ψευδών πεποιθήσεων (Bloom & German, 2000).

Αναμφίβολα η δημιουργία νέων εργαλείων όπως και η διερεύνηση άλλων πτυχών της Θεωρίας του Νου θα μπορούσε να συμβάλλει στη σύνθεση μιας πληρέστερης εικόνας για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου ή ακόμα και να φωτίσει μέχρι τώρα άγνωστες πλευρές της. Επίσης σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι η μέθοδος σύγκρισης των αποδόσεων σε ξεχωριστά έργα, για την διερεύνηση της σύνδεσης της Θεωρίας του Νου και της ηθικής ανάπτυξης μπορεί να θεωρηθεί ως μια «ριψοκίνδυνη» μέθοδος (Loureiro & Souza, 2012, σ.99). Ίσως θα ήταν σκοπιμότερο να χρησιμοποιηθούν έργα που απαιτούν τη συνεργασία και των δύο δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας έρευνας αποτελεί αυτή των Killen et al. (2011) που χρησιμοποίησε έργα ηθικών αξιολογήσεων που απαιτούσαν δεξιότητες Θεωρίας του Νου.

Όσον αφορά το παρόν ερευνητικό εγχείρημα σίγουρα μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση. Αρχικά η έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει μεγαλύτερο δείγμα, αντιπροσωπευτικότερο του συνόλου του πληθυσμού, όπου θα λαμβάνονταν υπόψιν δημογραφικά στοιχεία όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και

πληροφορίες αναφορικά με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Pears & Moses, 2003) και την οικογενειακή κατάσταση, όπως παραδείγματος χάριν η θέση στην οικογένεια ή η ύπαρξη αδερφών, που έχει φανεί ερευνητικά ότι αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της Θεωρία του Νου (Cole & Mitchell, 2000˙ Lewis, Freeman, & Maridaki-Kassotaki, 1995˙ McAlister & Peterson, 2006, 2007).

Επιπρόσθετα θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί η εν λόγω σχέση συναρτήσει και άλλων πτυχών της νόησης όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η ευνσυναίσθηση που αποτελούν συναφείς νοητικές ικανότητες ώστε να διερευνηθούν οι πιθανές μεταξύ τους συσχετίσεις. Επίσης, το δείγμα της έρευνας θα μπορούσε να εμπλουτισθεί και να διαφοροποιηθεί σε περισσότερες ομάδες, συμπεριλαμβάνοντας παιδιά με ζητήματα επιθετικότητας, προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα ή εναντιωματική διαταραχή καθώς έχει φανεί ερευνητικά ότι σχετίζονται αρνητικά με τις δεξιότητες θεωρίας του νου (Mary et al., 2016˙ Μισαηλίδη, 2000˙ Sharp, 2008˙ Sharp et al., 2011). Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να διερευνηθεί εάν η σχέση ανάμεσα στις ηθικές τους αξιολογήσεις και την Θεωρία του Νου επηρεάζονται από αυτές τις δυσκολίες.

Εν συνεχεία, θα συνιστούσε μια νέα ερευνητική κατεύθυνση αν το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, διευρυνόταν σε μια διαχρονική έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να καταγραφεί και να αξιολογηθεί η εξέλιξη και ωρίμανση των δύο αυτών κοινωνιογνωστικών διαστάσεων, της Θεωρίας του Νου και την ηθικής σκέψης σε βάθος χρόνου υπό όρους ατομικών διαφορών. Οι ποιοτικές εξελίξεις από άτομο σε άτομο ίσως προσφέρον περισσότερες πληροφορίες για τους μηχανισμούς ωρίμανσης των νοητικών διεργασιών πίσω από την κοινωνιογνωστική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου.

Τέλος, μια ακόμα ιδιαίτερα σημαντική ερευνητική προοπτική, η οποία δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι το αν και το πώς στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου σε συνάρτηση με την ηθική ανάπτυξη. Αν και μέχρι τώρα έχει διαπιστωθεί και συζητηθεί ο θετικός ρόλος της εκπαίδευσης και του θεσμού του σχολείου στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (Astington, 1998, Bereiter, 2005, Li et al, 2013), δεν

έχουν διεξαχθεί έρευνες που να εστιάζουν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και το πώς αυτές επηρεάζουν κατά μόνας την ανάπτυξης της θεωρίας του νου ή την σύνδεση της Θεωρίας του Νου με την ηθική ανάπτυξη.

Αδιαμφισβήτητα, οι μελλοντικές έρευνες και η επιστημονική πρόοδος θα διαφωτίσουν και άλλες πλευρές της κοινωνιογνωστικής και ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, που θα συμβάλλουν σε μία βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και που θα θέσουν τις βάσεις για την αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης συμβάλλοντας στην υιοθέτηση ενός πιο «ηθικό» προσανατολισμού της, που θα ανταποκρίνεται στην μαθησιακή πραγματικότητα και τις ψυχοσυναισθηματικές αναγκες των μαθητών.

6. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γωνιδά, Ε. (2015). Εξελικτική Ψυχολογία: Κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη (διαφάνειες προβολής). Πηγή: http://eclass.auth.gr/courses/OCRS278/.

Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2015). Ηθική και βιοηθική. *Επιστήμη και Κοινωνία:Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 8, 1-26.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολιτεία.

Μισαηλίδη, Π. (2000). Διαταραχές ελλειματικής προσοχής/υπερκινητικότητας: κοινωνικότητα και θεωρία του νο*υ. Επιστημονική επετηρίδα παιδαγωγικού τμήματος Ιωαννίνων,* 13 (2000), 105-119.

Μισαιλίδη, Π. (2003). *Η Θεωρία των παιδιών για το* Νου. Αθήνα: Δάρδανος.

Μισαιλίδη, Π. (2011). Η κατανόηση μεταγνωστικών όρων και Θεωρία του Νου: μια μελέτη σχέσης των δύο ικανοτήτων στην προσχολική ηλικία. *Hellenic Journl of Psychology,* 8 (2011), 168- 192.

Μισαηλίδη, Π. (2015). Η θεωρία του νου στο σύνδρομο του αυτισμού: κατανοούν τα παιδία με αυτισμό τις προθέσεις των άλλων*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 32.*

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, ΕΠΕ.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Άτραπος

Μυλωνάκου–Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική. Θεωρητικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις.*Αθήνα: Διάδραση.

Πουρκός, Μ. (1990). *Η Ανάπτυξη της Ηθικής Αυτονομίας: Μεθοδολογική Προσέγγιση του L. Kohlberg*. Αθήνα: Ράμφος

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aboulafia-Brakha, T., Christe, B., Martory, M. D., & Annoni, J. M. (2011). Theory of mind tasks and executive functions: a systematic review of group studies in neurology. *Journal of Neuropsychology*, *5*(1), 39-55.

Adenzato, M., Brambilla, M., Manenti, R., De Lucia, L., Trojano, L., Garofalo, S., & Cotelli, M. (2017). Gender differences in cognitive Theory of Mind revealed by transcranial direct current stimulation on medial prefrontal cortex. *Scientific reports*, *7*(1), 1-9.

Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current opinion in Neurobiology*, *11*(2), 231-239.

Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership, 56*(3), 46-48.

Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.

Astington, J. W., & Dack, L. A. (2008). Theory of mind. W: Haith MM, Benson JB (red.). Encyclopedia of infant and childhood development.

Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second order false-belief understanding and their ability to reason about evidence.*New Ideas in Psychology*, 20, 131–144.

Astington, J. W., Repacholi, B., & Slaughter, V. (2003). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press.

Baird, J. A., & Astington, J. W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New directions for child and adolescent development*, 2004(103), 37-49.

Baird, J. A., & Sokol, B. W. (2004). Connections between theory of mind and sociomoral development. *New Directions for Child and Adolescent Development* 2004 (103), 37–49

Baird, J. A., & Sokol, B. W. (2004). Mind, morals, and action: The interface between children's theories of mind and socio-moral development. *San Francisco: lossey-Bass*.

Baillargeon, R., Scott, R. M., & He, Z. (2010). False-belief understanding in infants. *Trends in cognitive sciences*, *14*(3), 110-118.

Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*, 1(2), 233-251.

Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, *21*(1), 37-46.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*(2), 163-175.

Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). Children talk about the mind. Oxford: Oxford university press.

Benjamin, P., & Looby, J. (1998). Defining the nature of spirituality in the context of Maslow's and Rogers's theories. *Counseling and Values*, *42*(2), 92-100.

Bereiter, C. (2005). *Education and mind in the knowledge age*. New York: Routledge.

Birch, S. A., & Bloom, P. (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, *18*(5), 382-386.

Bland, J.M., Altman, D.G. (1996). Statistics notes: measurement error. *BMJ.* 312 (7047).16-54.

Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, *77*(1), 25-31.

Boom, J. (2011). Egocentrism in moral development: Gibbs, Piaget, Kohlberg. *New Ideas in Psychology*, *29*(3), 355-363.

Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the mayer-salovery-caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, *18*, 34-41.

Buchanan, J. P., & Thompson, S. K. (1973). A quantitative methodology to examine the development of moral judgment. *Child Development*, 186-189.

Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S. & Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from fiv ecultures. *Psychological Science*, *16*(5), 378-384.

Carruthers, P., & Smith, P. K. (Eds.). (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge: University Press.

Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child development*, 1263-1277.

Chandler, M. J., Sokol, B. W., & Hallett, D. (2001). Moral responsibility and the interpretive turn: Children's changing conceptions of truth and rightness. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 345–365). Cambridge: MIT Press.

Chandler, M., Sokol, B. W., & Wainryb, C. (2000). Beliefs about truth and beliefs about rightness. *Child Development*, *71*(1), 91-97.

Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, *15*(4), 481-498.

Charman, T., Ruffman, T., & Clements, W. (2002). Is there a gender difference in false belief development?. *Social Development*, *11*(1), 1-10.

Chee, C. S., & Murachver, T. (2012). Intention attribution in theory of mind and moral judgment. *Psychological Studies*, *57*(1), 40-45.

Churchland, P. M. (1991). *Neurophilosophy: toward a unified theory of the mind/brain*. London: Springer.

Churchland, P. S. (2015). The neurobiological platform for moral values. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, *76*, 97-110.

Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(2), 279-295.

Connellan, J., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Batki, A., & Ahluwalia, J. (2000). Sex differences in human neonatal social perception. *Infant behavior and Development*, *23*(1), 113-118.

Courtin, C., & Melot, A. M. (2005). Metacognitive development of deaf children: lessons from the appearance–reality and false belief tasks. *Developmental Science*, *8*(1), 16-25.

Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, *127*(1), 6-21.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, *70*(4), 853-865.

Daniel, Wayne W. (1990*). Kolmogorov–Smirnov one-sample test". Applied Nonparametric Statistics (2nd ed.).* Boston: PWS-Kent.

Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs [P&W, SR&B]. *Behavioral and Brain sciences*, *1*(4), 568-570.

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.

Dodell-Feder, D., Tully, L. M., Lincoln, S. H., & Hooker, C. I. (2014). The neural basis of theory of mind and its relationship to social functioning and social anhedonia in individuals with schizophrenia. *NeuroImage: Clinical*, *4*, 154-163.

Doherty, M. (2009). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Sassex: Psychology Press

Dunn, J., & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*, 480-492.

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental psychology*, *23*(1), 132.

Duska, R., & Whelan, M. (1975). *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg.* New Jersey: Paulist Press.

Emerson, R. W. (2015). Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *109*(2), 164-168.

Erikson, E. H. (1950*). Growth and crises of the" healthy personality*". New York: W. W. Norton & Company.

Fadda, R., Parisi, M., Ferretti, L., Saba, G., Foscoliano, M., Salvago, A., & Doneddu, G. (2016). Exploring the role of Theory of Mind in moral judgment: the case of children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 2016 (*7)*, 523-531

Farnill, D. (1974). The effects of social-judgment set on children's use of intent information. *Journal of Personality*. 42(2), 276 – 289.

Fay, Michael P.; Proschan, Michael A. (2010). Wilcoxon-Mann-Whitney or t-test? On assumptions for hypothesis tests and multiple interpretations of decision rules. *Statistics Surveys*. 4, 1–39.

Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using SPSS: Sex, drugs and rock n' roll*. London: Sage.

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly.* 50 (3), 274-290.

Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L., & Moses, L. J. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child development*, *61*(4), 915-928

Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental psychology*, *17*(1), 99.

Fontana, D. (1995). *Values and moral development. In Psychology for Teachers*. London: Palgrave.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma.* London: Blackwell Publishing.

Frye, D., & Moore, C. (Eds.). (2014). *Children's theories of mind: Mental states and social understanding*. New York: Psychology Press.

Fu, G., Xiao, W. S., Killen, M., & Lee, K. (2014). Moral judgment and its relation to second-order theory of mind. *Developmental Psychology, 50*(8), 2085-2092.

German, T. P., & Leslie, A. M. (2000). Attending to and learning about mental states. *Children's reasoning and the mind*, 229-252.

Gazzaniga, M. S. (2011). *Ο άνθρωπος: Η επιστήμη πίσω από όσα μας κάνουν μοναδικούς*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human development*, *34*(2), 88-104.

Goldman, A. I. (2012). Theory of mind. In E. Margolis, R. Samuels, & S. P. Stich (Eds.), *Oxford handbook of philosophy and cognitive science.* Oxford: Oxford University Press.

Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child development*, (59)26-37.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge: Mit Press.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2001). *The scientist in the crib: What early learning tells us about the Mind*. New York: Harpers Collins Publishers.

Gopnik, A., & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child development*, *62*(1), 98-110.

Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind & Language*, *7*(1-2), 145-171.

Gordon, R. M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind & language*, *1*(2), 158-171.

Grant, C. M., Boucher, J., Riggs, K. J., & Grayson, A. (2005). Moral understanding in children with autism. *Autism*, *9*(3), 317-331.

Gray, J. C., & Chandler, J. M. (1989). Percent decline in peak torque production during repeated concentric and eccentric contractions of the quadriceps femoris muscle. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, *10*(8), 309-314.

Gutkin, D. C. (1972). The effect of systematic story changes on intentionality in children's moral judgments. *Child Development*, 43 (1), 187-195.

Heal, J. (1986). Functionalism and replication. In Jeremy Butterfield (eds.), Language, Mind and Logic. Cambridge: Cambridge University Press.

Hebble, P. W. (1971). The development of elementary school children's judgment of intent. *Child Development*, 42 (4), 1203-1215.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.

Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives: From toddlerhood through to the transition to school*. New York: Psychology Press.

Humphrey, N. (1983). *Introduction to "Consciousness Regained"*. Oxford: Oxford University Press.

Imamoğlu, E. O. (1975). Children's awareness and usage of intention cues. *Child Development*, 46(1), 39-45.

Karniol, R. (1978). Children's use of intention cues in evaluating behavior. *Psychological Bulletin*, *85*(1), 76.

Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., Jampol, N., & Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, *119*(2), 197-215.

Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In Lerner, R. M., Lisben, L. S., & Mueler, U. (Eds.) *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-49. John Wiley & Sons Inc.

Kippenberger, T. (1998). Planned change: Kurt Lewin's legacy. *The Antidote*, 3 (4), 10-12.

Knobe, J. (2003). Intentional action and side effects in ordinary language. *Analysis*, *63*(3), 190-194.

Knobe, J. (2005). Theory of mind and moral cognition: Exploring the connections. *Trends in cognitive sciences*, *9*(8), 357-359.

Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. *Review of child development research*, *1*, 381-431.

Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric research*, *69*(8), 101-108.

Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. R. (2010). *Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. British Journal of Developmental Psychology, 28(4), 871–889.*

Lăzărescu, M. P. (2012). A study on moral development during childhood. Procedia-social and behavioral sciences, 33(2012), 816-820.

Leslie, A. M., Knobe, J., & Cohen, A. (2006). Acting intentionally and the side-effect effect: Theory of mind and moral judgment. *Psychological science*, *17*(5), 421-427.

Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces.* Durtham: Duke University Press

Lewis C N, Freeman N H, Maridaki-Kassotaki K 1995*. The social basis of theory of mind: Influences of siblings and more importantly, interactions with adult kin*. Proc Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development. Indianapolis.

Li, X., Wang, K., Wang, F., Tao, Q., Xie, Y., & Cheng, Q. (2013). Aging of theory of mind: The influence of educational level and cognitive processing. International Journal of Psychology, 48(4), 715-727.

Lillard, A. S., & Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of different mental states. *Developmental Psychology*, *28*(4), 626.

Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T., & Sabbagh, M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: a meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental psychology*, *44*(2), 523.

Loureiro, P. C. & Souza, D.H (2015). The Relationship between Theory of Mind and Moral Development in Preschool Children. *Paideia*, *23*(54), 93-101.

Mahy, C. E., Moses, L. J., & Pfeifer, J. H. (2014). How and where: Theory-of-mind in the brain. *Developmental cognitive neuroscience*, *9* (2014), 68-81.

Mary, A., Slama, H., Mousty, P., Massat, I., Capiau, T., Drabs, V., & Peigneux, P. (2016). Executive and attentional contributions to Theory of Mind deficit in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Neuropsychology*, *22*(3), 345-365.

Maslow, A. H. (2013). *A theory of human motivation*. Simon and Schuster.

McAlister, A., & Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*(4), 733-751.

McAlister, A., & Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, *22*(2), 258-270.

McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological bulletin*, *126*(3), 424.

Mendez, M. F. (2006). What frontotemporal dementia reveals about the neurobiological basis of morality. *Medical Hypotheses*, *67*(2), 411-418.

Mendez, M. F. (2009). The neurobiology of moral behavior: review and neuropsychiatric implications. *CNS spectrums*, *14*(11), 608-620.

Miller, G. (2008). The roots of morality. *Science*, *320*(5877), 734-737.

Mitchell, P., & Lacohée, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, *39*(2), 107-127.

Molchanov, S. V. (2013). The moral development in childhood. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86 (2013), 615-620.

Morton, A. (1980). Character and the emotions. *Edited by Rorty, AN O. Explaining Emotions*, 153-162.

Mylonakou-Keke, I. (2015). Social Pedagogy and School Community Preventing Bullying in Schools and Dealing with Diversity: Two Sides of the Same Coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65–84.

Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the Development of Human Morality: Evolution, Culture, and Wisdom (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*.New York: WW Norton & Company.

Nelson-Le Gall, S., & Glor-Scheib, S. (1985). Help seeking in elementary classrooms: An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, *10*(1), 58-71.

Nelson, P. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2008). Toddlers' joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind. *Developmental science*, *11*(6), 847-852.

Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, *308*(5719), 255-258.

Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, *12*(1), 1-20.

Pellizzoni, S., Siegal, M., & Surian, L. (2009). Foreknowledge, caring, and the side-effect effect in young children. *Developmental Psychology, 45*(1), 289-295.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: The MIT Press.

Perner, J., & Howes, D. (1992). "He thinks he knows": And more developmental evidence against the simulation (role taking) theory. *Mind & Language*. 7(1-2), 72-86.

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.

Pervin, L. A., & John, O. P. (1999). *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guillford Press.

Peters, R. S. (2015). *Moral Development and Moral Education (Routledge Revivals)*. New York: Routledge.

Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. *Educational psychology in context: Readings for future teachers*, *63*(4), 98-106.

Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. *Kegan Paul, London*.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, *1*(4), 515-526.

Reimer, J., Paolitto, D. P., & Hersh, R. H. (1983). *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg.* New York: Longman.

Rogers, E. M. (1961). *Bibliography on the Diffusion of Innovations*. New York: A Division of McMillian Publishing Co.

Roth, D., & Leslie, A. M. (1998). Solving belief problems: Toward a task analysis. *Cognition*, *66*(1), 1-31.

Ruffman, T., Garnham, W., Import, A., & Connolly, D. (2001). Does eye gaze indicate implicit knowledge of false belief? Charting transitions in knowledge. *Journal of experimental child psychology*, *80*(3), 201-224.

Russell, T. A., Tchanturia, K., Rahman, Q., & Schmidt, U. (2007). Sex differences in theory of mind: A male advantage on Happé's "cartoon" task. *Cognition and Emotion*, *21*(7), 1554-1564.

Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and US preschoolers. *Psychological science*, *17*(1), 74-81.

Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental psychology*, *47*(5), 1239-1247.

Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, *253*(5489), 265-266.

Sharp, C. (2008). Theory of mind and conduct problems in children: Deficits in reading the "emotions of the eyes". *Cognition and emotion*, *22*(6), 1149-1158.

Sharp, C., Pane, H., Ha, C., Venta, A., Patel, A. B., Sturek, J., & Fonagy, P. (2011). Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *50*(6), 563-573.

Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, *14*(3), 301-321.

Shpizner, C. A. (2014). Theory of Mind and Moral Theme Comprehension in Preschool Children Ages 3-4. (Script Senior Thesis). Clermont College, Clermont, France.

Shulman, C., Guberman, A., Shiling, N., & Bauminger, N. (2012). Moral and social reasoning in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(7), 1364-1376.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review Psychology*, *57*, 255-284.

Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C., & Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental Psychology*, *48*(4), 1144 – 1115.

Smith, C. P., Atkinson, J. W., McClelland, D. C., & Veroff, J. (Eds.). (1992). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge University Press.

Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological bulletin*, *97*(2), 202-232.

Sloane, S., Baillargeon, R., & Premack, D. (2012). Do infants have a sense of fairness? . *Psychological science*, *23*(2), 196-204.

Spearman, C. (2010). The proof and measurement of association between two things. *International journal of epidemiology*, *39*(5), 1137-1150.

Spiegel, M & Stephens, L. (2000). *Θεωρία και Προβλήματα Στατιστικής*. 3η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.

Suhler, C. L., & Churchland, P. (2011). Can innate, modular “foundations” explain morality? Challenges for Haidt's moral foundations theory. *Journal of cognitive neuroscience*, *23*(9), 2103-2116.

Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge: MIT press.

Tomlinson-Keasey, C., & Kelly, R. R. (1978). The deaf child's symbolic world. *American Annals of the Deaf*, 123(4), 452-459.

Tsui, J., & Windsor, C. (2001). Some cross-cultural evidence on ethical reasoning. *Journal of Business Ethics*, *31*(2), 143-150.

Turiel, E., Smetana, J. G., & Killen, M. (2014). Social contexts in social cognitive development. *Handbook of moral behavior and development*, *2*, 307-332.

Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg, W.Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 789–857). Hoboken, NJ: Wiley

Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happé, F., Falkai, P., & Zilles, K. (2001). Mind reading: neural mechanisms of theory of mind and self perspective. *Neuroimage*, *14*(1), 170-181.

Voiklis, J., Malle, B. F., Gray, K. J., & Graham, J. (2017). Moral cognition and its basis in social cognition and social regulation. *Atlas of Moral Psychology*, 108-120

Wainryb, C., & Brehl, B. A. (2006). I thought she knew that would hurt my feelings: Developing psychological knowledge and moral thinking. In *Advances in child development and behavior*, 34(2006), 31-171.

Waldmann, M. R., Nagel, J., & Wiegmann, A. (2012). 19 Moral Judgment. *The Oxford handbook of thinking and reasoning*, 364.

Watson, J. K., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (1998). Young children's understanding of the non-physical nature of thoughts and the physical nature of the brain. *British Journal of Developmental Psychology*, *16*(3), 321-335.

Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 167-187.

Wellman, H., Astington, J., Harris, P., & Olson, D. (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition, 30*(3), 239–277.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, *72*(3), 655-684.

Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child development*, 57(4), 910-923.

Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2000). Developing understandings of mind. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (p. 21–49). Oxford University Press.

Wellman, H. M., & Miller, J. G. (2008). Including deontic reasoning as fundamental to theory of mind. *Human Development*, *51*(2), 105-135.

Wellman, H. M., Larkey, C., & Somerville, S. C. (1979). The early development of moral criteria. *Child Development*, 869-873.

Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory-of-mind understandings in Chinese children. *Psychological science*, *17*(12), 1075-1081.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, *75*(2), 523-541.

Wellman, H. M., & Miller, J. G. (2008). Including deontic reasoning as fundamental to theory of mind. *Human Development,* 51(2), 105–135.

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.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492.

Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. New York: Routledge.

Young, L., Dodell-Feder, D., & Saxe, R. (2010). What gets the attention of the temporo-parietal junction? An fMRI investigation of attention and theory of mind. *Neuropsychologia*, *48*(9), 2658-2664.

Yuill, N. (1984). Young children's coordination of motive and outcome in judgements of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology*, *2*(1), 73-81.

Zalla, T., Barlassina, L., Buon, M., & Leboyer, M. (2011). Moraljudgment in adultswithautismspectrumdisorders. *Cognition* 121, 115–126.

Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment. *Child Development*, 67(5), 2478-2492.

Παράρτημα

Έντυπο συμπλήρωση του ερευνητή κατά την εξέταση των συμμετεχόντων

1. Έργα Θεωρίας τους Νου

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

1. Κατανόηση των διαφορετικών επιθυμιών
   0 1
2. Κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων
   0 1
3. Κατανόησγ των ψευδών πεποιθήσεων σχετικά με το περιεχόμενο
   0 1
   ΕΡΩΤΗΣΗ 1 (target)

   ΕΡΩΤΗΣΗ 2 (memory)

4. Λεκτικοποιημένο έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων
   0 1

   /4

2. ΕΡΓΟ ΗΘΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΘΕΣΗ

Ιστορίες που θα αφηγηθεί στα παιδιά ο ερευνητής.

1. Ένα παιδί πετάει τη μπάλα για	**για να παίξει με το φίλο του**	**το αγόρι πιάνει τη μπάλα**
		η μπάλα χτυπάει το αγόρι
	για να τον χτυπήσει	**το αγόρι πιάνει τη μπάλα**
		η μπάλα χτυπάει το αγόρι
2. Ένα παιδί τρέχει	**Για να πιάσει το φίλο του να μην πέσει**	**και τον πιάνει**
		Και τον χτυπάει
	Για να πιάσει και να χτυπήσει ένα φίλο	**Το αγόρι τον αποφεύγει**
		Τον πιάνει και τον χτυπάει
3. Ένα παιδί κάνει ένα αστείο	**Για να φτιάξει τη διάθεση του φίλου του**	**Το παιδί γελάει**
		Το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται
	Για να τον κοροϊδέψει	**Το παιδί γελάει και του φαίνεται αστείο**
		Το παιδί στεναχωριέται και πειράζεται

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

1.Είχε ο δράστης τη πρόθεση να έχει αυτό το αποτέλεσμα;

0 1

2. Ανέμενε ο δράστης το αποτέλεσμα;

0 1

3. Ήθελε ο δράστης να συμβεί το αποτέλεσμα

0 1

/3

-3	-2	-1	0	1	2	3
Πολύ λάθος	Λάθος	Λίγο λάθος	Ούτε λάθος ούτε σωστή	Λίγο σωστή	Σωστή	Πολύ Σωστή

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

1.Είχε ο δράστης τη πρόθεση να έχει αυτό το αποτέλεσμα;

0 1

2. Ανέμενε ο δράστης το αποτέλεσμα;

0 1

3. Ήθελε ο δράστης να συμβεί το αποτέλεσμα

0 1

/3

-3	-2	-1	0	1	2	3
Πολύ λάθος	Λάθος	Λίγο λάθος	Ούτε λάθος ούτε	Λίγο σωστή	Σωστή	Πολύ Σωστή

σωστή

1. Είχε ο δράστης τη πρόθεση να έχει αυτό το αποτέλεσμα;

0 1

2. Ανέμενε ο δράστης το αποτέλεσμα;

0 1

3. Ήθελε ο δράστης να συμβεί το αποτέλεσμα

0 1

/3

-3	**-2**	**-1**	**0**	**1**	**2**	**3**
Πολύ λάθος	Λάθος	Λίγο λάθος	Ούτε λάθος ούτε σωστή	Λίγο σωστή	Σωστή	Πολύ Σωστή

1. Είχε ο δράστης τη πρόθεση να έχει αυτό το αποτέλεσμα;

0 1

2. Ανέμενε ο δράστης το αποτέλεσμα;

0 1

3. Ήθελε ο δράστης να συμβεί το αποτέλεσμα

0 1

/3

-3	-2	-1	0	1	2	3
Πολύ λάθος	Λάθος	Λίγο λάθος	Ούτε λάθος ούτε σωστή	Λίγο σωστή	Σωστή	Πολύ Σωστή

1.Είχε ο δράστης τη πρόθεση να έχει αυτό το αποτέλεσμα;

0 1

2.Ανέμενε ο δράστης το αποτέλεσμα;

0 1

3.Ήθελε ο δράστης να συμβεί το αποτέλεσμα

0 1

/3

-3	-2	-1	0	1	2	3
Πολύ λάθος	Λάθος	Λίγο λάθος	Ούτε λάθος ούτε σωστή	Λίγο σωστή	Σωστή	Πολύ Σωστή

3. ΕΡΓΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ

1. Ο Γιάννης τρέχει
    a. για να πιάσει την αδερφούλα του που έπεσε
    b. για να πάρει πρώτος το παιχνίδι από τον αδερφό του
2. Η Ιωάννα κάνει γκριμάτσες -
    a. για να κάνει τον αδερφό της να γελάσει/ να του φτιάξει τη διάθεση
    b. για να κοροϊδέψει τη νέα μαθήτρια
3. Η Κατερίνα κρύβεται -
    a. για να κάνει έκπληξη στη μαμά της
    b. για να τρομάξει τη μικρή της αδερφή
4. Ο Νικόλας έκλεισε την τηλεόραση
    a. γινάτι η αδερφή του διαβάζει
    b. για να μην δει την αγαπημένη της εκπομπή η μαμά αντί για παιδικά
5. Η Μανία ζωγραφίζει
    a. για να τη δωρίσει στη δασκάλα της
    b. για να χαλάσει το βιβλίο του συμμαθητή της
6. Η Ανδριάνα έκλεισε τη πόρτα
    a. γιατί κρυώνει η γιαγιά της
    b. για να κλείσει απέξω τις ξαδερφούλες της από το δωμάτιο
7. Ο Αλέξανδρος σκάβει
    a. για να φυτέψει ένα δενδράκι στο παρτέρι του κήπου
    b. για να κρύψει ένα παιχνίδι του αδερφού του
8. Η Κωνσταντίνα σκαρφάλωσε
    a. για να κατεβάσει τη μπάλα από το δέντρο
    b. για να κρεμάσει τη τσάντα ενός φίλου της

9. Η Μαρία ανοίγει το ραδιόφωνο	για να χορέψουν τα παιδιά στο πάρτε
	για να ενοχλήσει την αδερφή της που διαβάζει
10. Ο Γιάννης ανοίγει το λάστιχο	για να ποτίσει τους σπόρους που φύτεψε η μαμά
	για να καταστρέψει το κάστρο του αδερφού του

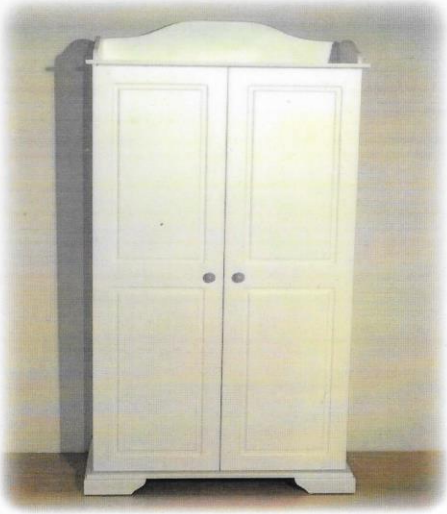
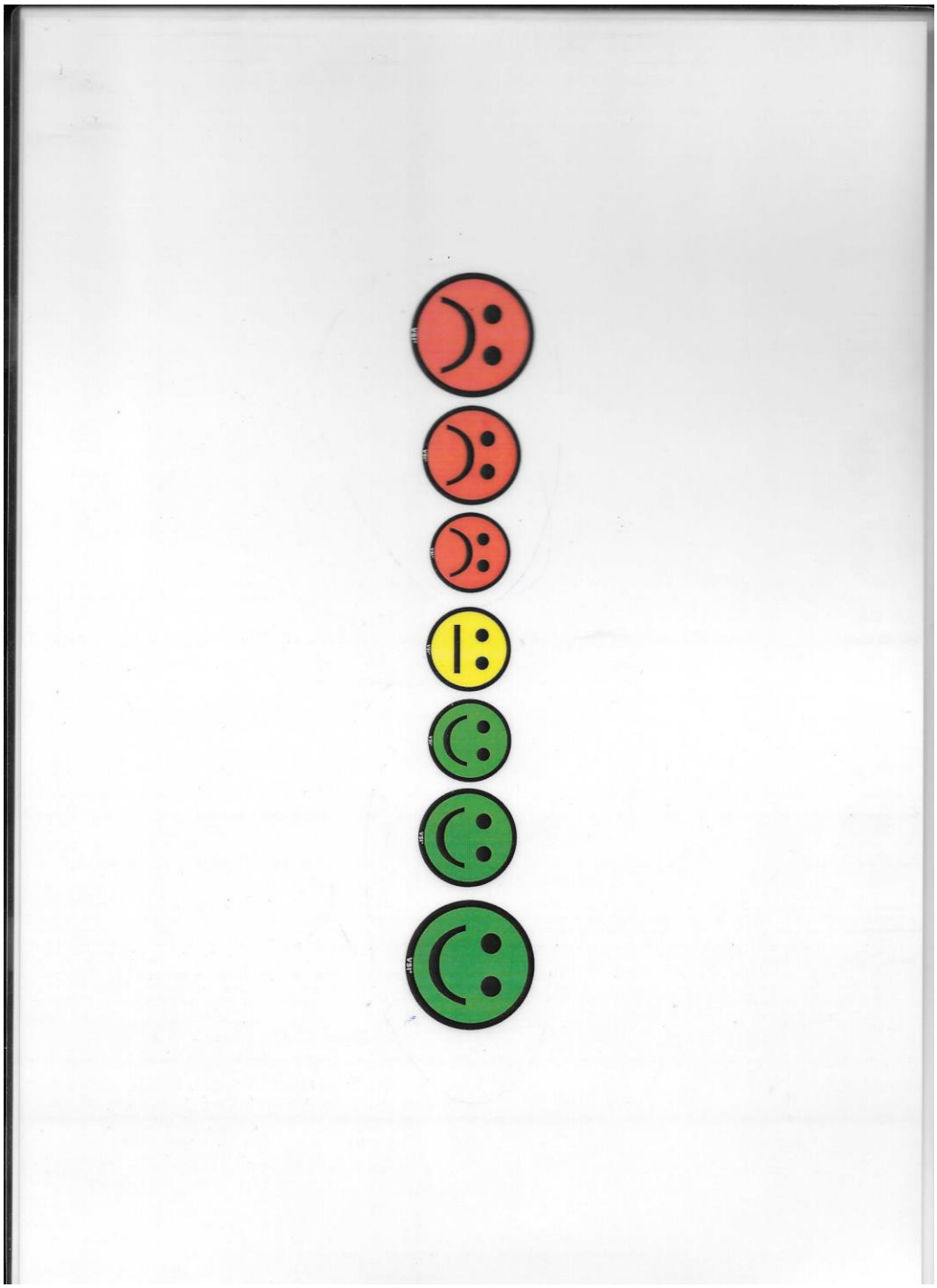
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΙΣΤΟΡΙΑ	ΣΩΣΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ	ΛΑΘΟΣ ΚΙΝΗΤΡΟ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΑΞΗΣ
1α	**Σ**	**Λ**	
1β	**Σ**	**Λ**	
2α	**Σ**	**Λ**	
2β	**Σ**	**Λ**	
3α	**Σ**	**Λ**	
3β	**Σ**	**Λ**	
4α	**Σ**	**Λ**	
4β	**Σ**	**Λ**	
5α	**Σ**	**Λ**	
5β	**Σ**	**Λ**	
6α	**Σ**	**Λ**	
6β	**Σ**	**Λ**	
7α	**Σ**	**Λ**	
7β	**Σ**	**Λ**	
8α	**Σ**	**Λ**	
8β	**Σ**	**Λ**	
9α	**Σ**	**Λ**	
9β	**Σ**	**Λ**	
10α	**Σ**	**Λ**	
10β	**Σ**	**Λ**	

ΣΚΟΡ: /10 Σ /10 Λ /20

Βοηθητικό εποπτικό υλικό

Οπτκά βοηθήματα για την κλίμακα έργων της Θεωρίας του Νου



Οπτικά βοηθήματα για την αξιολόγηση ηθικών πράξεων στο έργο «Ηθικές Κρίσεις με βάση την πρόθεση»