

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ “PSIHOLOGIE COGNITIVĂ APLICATĂ”

TEORIA AVANSATĂ A MINȚII ÎN PERIOADA COPILĂRIEI MIJLOCII:
EXPLORAREA DIFERENȚELOR INDIVIDUALE ÎN ÎNȚELEGEREA
DIVERSITĂȚII INTERPRETATIVE

REZUMAT AL TEZEI DE DOCTORAT

Doctorand: Melania Moldovan

Coordonator științific: conf. univ. dr. habil. Laura Visu-Petra

2020
Cluj-Napoca

Cuprins

MULȚUMIRI	1
CAPITOLUL 1	2
CADRUL TEORETIC: ÎNȚELEGEREA DIVERSITĂȚII INTERPRETATIVE ȘI RELAȚIA SA CU CORELATELE COGNITIVE, EMOȚIONALE ȘI PARENTALE.....	2
1.1. Introducere și Motivație	2
1.2. Aspecte Conceptuale.....	3
1.2.1. <i>Înțelegerea Diversității Interpretative</i>	3
1.2.2. <i>Diferențe Individuale Emoționale - Anxietate</i>	4
1.2.3. <i>Anxietatea, Biasarea Interpretativă și TM</i>	4
1.2.4. <i>Diferențe Individuale Cognitive - Funcțiile Executive</i>	5
1.2.4.1. Funcțiile Executive și TM	5
1.2.5. <i>Corelate contextuale - Practicile parentale</i>	6
1.2.6. <i>TM la Intersecția dintre Corelatele Individuale și Contextuale</i>	7
1.3. Aspecte Metodologice	8
1.3.1. Măsurătorile pentru TM Interpretativă	8
1.3.2. Măsurătorile pentru TM Constructivistă.....	9
1.4. Descrieri ale Modelelor Teoretice	9
1.4.1. <i>Ipoteza Activă-Pasivă și cele Trei Niveluri de Înțelegere Conceptuală a Activităților Mentale</i>	9
1.4.2. Modelul Integrativ al TM în Copilăria Mijlocie dezvoltat de Weimer și colegii săi (2021).....	10
1.4.3. <i>Înțelegerea Diversității Interpretative Integrative - Modelul Integrativ</i>	11
1.5. Concluzii și Implicații	12
CAPITOLUL 2	14
STUDIUL 1: TEORIA MINȚII AVANSATĂ ȘI FUNCȚIILE EXECUTIVE ÎN COPILĂRIA MIJLOCIE.....	14
2.1. Introducere	14
2.2. Metodă	16
2.3. Rezultate	18
2.5. Discuții.....	19
CAPITOLUL 3	20
STUDIUL 2: TEORIA MINȚII, SIMPTOMELE DE ANXIETATE ȘI BIASAREA INTERPRETATIVĂ ÎN PERIOADA COPILĂRIEI DE MIJLOC	20
3.1. Introducere	20
3.2. Metoda	22

3.3. Rezultate	25
3.4. Discuții.....	27
CAPITOL 4	30
1.1. Introducere.....	30
1.2. Studiul 3	31
1.2.1. Metodă.....	31
1.2.2. Rezultate	33
1.2.3. Discuție	34
1.3. Studiu 4	35
1.3.1. Metodă.....	35
1.3.2. Rezultate	35
1.3.3. Discuții Generale	38
CHAPTER 5.....	41
5.1. Prezentarea Generală a Tezei.....	41
5.2. Întrebări de cercetare: Rezultatele principale.....	41
5.2.2. <i>Sunt diferențele individuale emoționale asociate negativ cu înțelegerea diversității interpretative?</i>	42
5.2.3. <i>Practicile parentale influențează înțelegerea diversității interpretative?</i>	42
5.2.4. <i>Sunt diferite tipuri de înțelegere a diversității interpretative interrelaționate?</i>	42
5.3. Contribuții Teoretice.....	47
5.3.1. <i>TM și FE</i>	47
5.3.2. <i>TM și Anxietate</i>	47
5.3.3. <i>TM și PP</i>	47
5.3.4. <i>Interrelații dintre abilitățile TM</i>	48
5.4. Contribuții Empirice	49
5.4.1. <i>Studiul 1</i>	49
5.4.2. <i>Studiul 2</i>	49
5.4.3. <i>Studiul 3</i>	49
5.4.4. <i>Study 4</i>	50
5.5. Limitări	51
5.6. Implicații Practice.....	51
5.7. Concluzii finale	52
Referințe	53

Keywords: theory of mind, constructivist ToM, interpretive ToM, interpretive diversity understanding, anxiety, interpretive bias, executive functioning, parental practices, children, middle childhood

MULȚUMIRI

Doresc să îmi exprim deosebita apreciere față de conducătorul meu științific de doctorat, prof. univ. dr. habil. dr. Laura Visu-Petra, pentru contribuția majoră la această teză și pentru răbdarea, îndrumarea și încurajarea oferite pe parcursul acestor ani. Îi sunt recunoscătoare pentru susținerea continuă în ceea ce privește conceptualizarea, designul metodologic și elaborarea acestei teze de doctorat și pentru că mi-a oferit îndrumare, sprijin și recomandări valoroase pe parcursul întregului proces de colectare a datelor, analiză și elaborare a manuscrisului.

Mai apoi aș dori să-mi exprim recunoștința față de comisia de îndrumare doctorală, dna. prof. dr. Oana Benga, dl. lect. dr. Sebastian Pinteș și dna. lect. dr. Lavinia Cheie, pentru feedbackul și sprijinul valoros pe care mi le-au oferit pe parcursul acestor ani. De asemenea, aș dori să îmi exprim aprecierea față de colegile mele doctorande Narcisa Prodan și Daniela Seucan din cadrul Laboratorului RIDDLE (Laboratorul de Cercetare în Psihologie Judiciară și Diferențe Interindividuale) pentru contribuția valoroasă la procesul de cercetare și față de doctoranda Andra Coman pentru contribuția privind analiza datelor. În plus, le mulțumesc tuturor colegilor mei din Laboratorul de Psihologia Dezvoltării și din Laboratorul RIDDLE pentru sprijinul moral și contribuția lor la această teză. Aș dori să le mulțumesc voluntarilor și asistenților de cercetare din cadrul Laboratorului RIDDLE pentru ajutorul acordat în colectarea și introducerea datelor: Patricia Amaricăi, Iulia Fechete și Dragoș Lazăr.

De asemenea, aș dori să-mi exprim recunoștința față de copiii și adulții care au acceptat cu amabilitate să participe la acest studiu și față de instituțiile de învățământ și consilierii școlari care au oferit acces la participanți, precum și asistență logistică. În cele din urmă, aș dori să le mulțumesc familiei mele, prietenilor și, nu în ultimul rând, dragilor mei prieteni și colegi de la Asociația Minte Forte pentru sprijinul și încurajarea lor constantă în acest demers.

CAPITOLUL 1

CADRUL TEORETIC: ÎNȚELEGEREA DIVERSITĂȚII INTERPRETATIVE ȘI RELAȚIA SA CU CORELATELE COGNITIVE, EMOȚIONALE ȘI PARENTALE

1.1. Introducere și Motivație

Teoria Minții (TM) este abilitatea socio-cognitivă ce ne permite să raționăm despre mințile noastre și ale celorlalți, precum și despre modul în care conținuturile și procesele mentale influențează comportamentul (Wellman și colab., 2001). TM este un indicator al competenței sociale (Devine și colab., 2016), al acceptării celor din jur, al comportamentului prosocial (Imuta și colab., 2016) și al calității relațiilor (Slaughter și colab., 2015). TM a fost studiat exhaustiv în perioada preșcolară (Devine și Hughes, 2013), cu o schimbare recentă către copilărie și adolescență (Weimer și colab., 2021). Înțelegerea diversității interpretative, o abilitate avansată a TM, reflectă înțelegerea faptului că mintea este constructivă și că două persoane expuse la aceeași situație pot veni cu interpretări diferite, datorită proceselor lor subiective interioare (Miller, 2000; Weimar și colab., 2017). Este un concept-umbrelă ce cuprinde TM interpretativă și TM constructivistă. Fiind o abilitate socio-cognitivă care se ocupă de reprezentări mentale, pare motivant să o investigăm în cadrul psihopatologiei, în special al anxietății. S-a demonstrat că atât anxietatea, cât și abilitățile socio-cognitive sunt influențate de comportamentele parentale de creștere a copilului utilizate de îngrijitori de-a lungul dezvoltării (Darling și Steinberg, 1993; Rapee, 1997). Un alt factor cognitiv important în dezvoltarea socio-cognitivă și emoțională este domeniul executiv. Scopul nostru este de a oferi o analiză cuprinzătoare și integratoare a înțelegerii diversității interpretative prin luarea în considerare a acestui construct într-o varietate de paradigme și sarcini, în relație cu diverși factori socioemoționali și contextuali.

1.2. Aspecte Conceptuale

1.2.1. Înțelegerea Diversității Interpretative

În jurul vârstei de 6 ani, copiii înțeleg din ce în ce mai mult faptul că oamenii pot avea gânduri diferite, chiar și atunci când se confruntă cu același stimul (Eisbach, 2004). Înțelegerea minții ca fiind constructivă a fost abordată în diverse moduri în literatura de specialitate, sub termenul de TM interpretativă (Lalonde și Chandler, 2002), precum și TM constructivistă (Weimer și colab., 2017).

1.2.1.1. TM Interpretativă

TM interpretativă este o formă avansată a acestei abilități socio-cognitive ce reflectă înțelegerea, de către copii, a faptului că două persoane care se confruntă cu aceiași stimuli pot ajunge la interpretări diferite, datorită diferențelor dintre credințele, atitudinile și așteptările lor (Lalonde și Chandler, 2002; Pillow, 1991). În primul rând, implică înțelegerea faptului că stimulii ambigui pot avea mai multe interpretări de către indivizi diferiți. În al doilea rând, înțelegerea faptului că stările subiective influențează modul în care este atribuită o anumită interpretare, acest proces fiind considerat o etapă mai complexă (Miller, 2000). *Paradigma perspectivei restrânse* (engl. *The restricted view paradigm*) a fost utilizată drept cadru metodologic pentru a investiga prima condiție (Lalonde și Chandler, 2002), în timp ce pentru cea de-a doua a fost utilizată sarcina *cogniției biasate* (engl. *Biased cognition task*) (Pillow, 1991). Până la vârsta de 6-7 ani, copiii au performanțe foarte bune la paradigma de vedere restrânsă (Carpendale și Chandler, 1996). Se pare că TM interpretativă este, de sine stătător, un concept-umbrelă, multi-abilitate, cu nuanțe ce pot fi evidențiate cu diferite variante de sarcini. Variabilitatea performanțelor indică o diversitate subiacentă în strategiile adoptate, alături de o dezvoltare conceptuală.

1.2.1.2. TM Constructivistă

TM constructivistă a fost denumită de Weimer și colegii săi (2017) atunci când au introdus *Constructivist Theory of Mind Interview* și se referă la înțelegerea faptului că cunoștințele pot varia în certitudine, iar stimulii pot fi interpretați în mod diferit, datorită diferențierii modului în care sunt utilizate procesele mentale interne. *Cunoștințele privind apariția conceptelor mentale* sunt considerate a fi piatra de temelie pentru înțelegerea naturii constructive a activității mentale. În acest cadru, cercetătorii au dezvoltat un interviu. Copiii au fost considerați ca având o performanță bună dacă puteau explica diferențele în rezultatele

cognitive ca fiind un produs al proceselor mentale active, spre deosebire de stimulii externi. Explicațiile s-au schimbat foarte mult între 10 și 12 ani (Weimer și colab., 2017). Vârsta de trecere este ușor mai mare decât cea găsită pentru sarcinile TM interpretativ.

1.2.1.3.Înțelegerea Diversității Interpretative, Rezultantele Sociale și Psihopatologia

Înțelegerea diversității interpretative a fost investigată în contextul psihopatologiei. Un studiu a constatat că deficitul în abilitatea ToM interpretativă au prezis negativ simptomele Tulburării Opoziționale, iar această relație a fost mediată și moderată de scorul de empatie al copilului (Dinolfo și Malti, 2013). Raționamentul complex despre minte ar putea permite copilului să înțeleagă consecințele multiple ale comportamentului său și efectele sale asupra altei persoane, inspirându-l în alegerea unor răspunsuri diferite, mai benigne (Dinolfo și Malti, 2013), ajutându-l să gestioneze tensiunile și situațiile sociale (Ross și colab., 2005).

1.2.2. Diferențe Individuale Emoționale - Anxietate

Deficitele în formele timpurii ale lui ToM au fost găsite în mod constant în autism (Charman, 2000), precum și anxietatea socială (Washburn și colab., 2016). Anxietatea este un răspuns la amenințările percepute, fie că este vorba de amenințări simbolice, psihologice sau sociale, iar dintr-o perspectivă evoluționistă, are o valoare protectoare (Mathews și Mackintosh, 1998). O importantă eroare de procesare a informației în anxietate este biasarea interpretativă (Macleod și colab., 2004), tendința de a interpreta stimulii ambigui ca având potențialul de a fi vătămători (Clark și Beck, 2011). Primele studii asupra copilăriei au constatat, în cazul copiilor de 9-10 ani cu un nivel ridicat de anxietate, o tendință de a interpreta scenariile ambigue sau neostile ca fiind amenințătoare (Bell-Dolan, 1995), sau omofonele ambigue ca fiind amenințătoare (Hadwin și colab., 1997).

1.2.3. Anxietatea, Biasarea Interpretativă și TM

Field și Lester (2010) au propus trei posibile modele privind rolurile pe care diferiți factori de dezvoltare le joacă în generarea și menținerea biasării interpretative: *modelul integral*, *de moderare* și *de achiziție* (Field și Lester, 2010a). *Modelul de achiziție* și *paradigma învățării asociative* (Alfano și colab., 2002; Field și Lester, 2010b) postulează că ***biasarea interpretativă*** se construiește pe baza unor asociații mediate de procese cognitive superioare, cum ar fi TM (Field și Lester, 2010b). Într-adevăr, au existat anumite dovezi în această direcție (Grist și Field, 2012). Cercetătorii au discutat alte două abordări, *teoria avantajului socio-cognitiv*, precum și *teoria deficitului socio-cognitiv*. Există un suport empiric extins în ceea ce privește deficiențele

TM în tulburarea de spectru autist (Baron-Cohen și colab., 1999), precum și în cazul anxietății, în special la populația adultă (Plana și colab., 2014), precum și la copii (Colonnesi și colab., 2017). Relația negativă dintre TM și anxietate poate fi explicată prin faptul că dificultățile de a infera reprezentările mentale ale celorlalți, respectiv intențiile din spatele unui comportament sau expresia emoțională a altei persoane face ca interacțiunea să fie ambiguă, imprevizibilă și, prin urmare, incertă și posibil amenințătoare (Colonnesi și colab., 2017).

1.2.4. Diferențe Individuale Cognitive - Funcțiile Executive

Funcțiile executive (FE) reprezintă un termen generic ce se referă la procesele neurocognitive deliberate, de sus în jos, cum ar fi inhibiția, memoria de lucru (ML) și comutarea atențională, destinate autoreglării, precum și organizării și gestionării rezolvării de probleme (Zelazo și Muller, 2011). Pare a fi mai mult un construct unitar în rândul copiilor mai mici, dar, pe măsură ce aceștia înaintază în vârstă, acest construct-umbrelă devine mai distinct din punct de vedere structural (Diamond și colab., 2013); prin urmare, este mai logic să se investigheze separat fiecare componentă în relație cu TM (Lecce și colab., 2017).

1.2.4.1. Funcțiile Executive și TM

Relația dintre FE și TM nu este concludentă în copilăria mijlocie (Devine și colab., 2016; Hughes, 1998). Inhibiția și comutarea atențională/flexibilitatea cognitivă prezintă asocieri slabe sau ne semnificative în perioada copilăriei mijlocii (Ahmed și Miller, 2001; Lecce și colab., 2017; Vetter și colab., 2013). Cea mai notabilă este ML, ce indică o corelație semnificativă cu TM în copilăria mijlocie, chiar și după controlul variabilelor vârstă și gen (Williams și colab., 2016). Există două abordări importante privind rolul FE în TM, abordarea emergenței și abordarea expresiei (Moses, 2001). Abordarea emergenței sugerează că, pentru ca un individ să rezolve cu brio sarcinile TM, trebuie mai întâi să dobândească abilități FE (Perner și colab., 2010) și are un anumit suport empiric (Moses, 2001). Cu toate acestea, de mai mult suport empiric se bucură abordarea emergenței, ce afirmă că este necesar ca blocurile FE să fie la locul lor, pentru ca această abilitate socio-cognitivă să apară. Dezvoltarea FE permite copiilor să aibă parte tocmai de acele experiențe ce pot declanșa (și mai mult) dezvoltarea TM, cum ar fi analiza și reflecția asupra stărilor mentale și a comportamentului propriu și al altora, precum și asupra discrepanței dintre convingerile cuiva și realitate (Sabbagh și colab., 2006). Există sprijin pentru această explicație din *studiile interculturale* (Sabbagh și colab., 2006), *manipularea cerințelor sarcinilor FE* (Wellman și colab., 2001), *studiile transversale și longitudinale* (Duh și colab., 2016) și

studiile de antrenament (Lecce și colab., 2018). Singurele studii privind relația dintre FE și înțelegerea diversității interpretative au constatat că atât ML verbală, cât și controlul inhibitor au prezis performanța pe o sarcină TM interpretativă modificată la un grup de copii cu vârste cuprinse între 4 și 11 ani (Kennedy și colab., 2015) și la un alt grup de copii cu vârste cuprinse între 4 și 10 ani (Lagattuta și colab., 2010). Relația lor se poate schimba de-a lungul dezvoltării, FE contribuind la apariția TM în primii ani preșcolari, transformându-se apoi într-un ajutor în exprimarea lor (Devine și colab., 2016).

1.2.5. Corelate contextuale - Practicile parentale

Practicile parentale reprezintă toate comportamentele parentale utilizate pentru creșterea copilului și definesc climatul emoțional în timpul dezvoltării copilului (Darling și Steinberg, 1993), fiind relaționate cu rezultatele dezvoltării copilului, cum ar fi comportamentele de externalizare și internalizare (Muris și colab., 2003). Comportamentele parentale pot fi definite prin trei domenii largi - Căldură emoțională, Respingere și Supraprotecție (Aluja și colab., 2006). Comportamentele parentale de *Căldură emoțională* sunt marcate de grija, afecțiunea și acceptarea față de copiii lor, respectiv de bunăstarea lor (Alegre și colab., 2014), și prezic dezvoltarea socială a copiilor (Davidov și Grusec, 2006) și sunt asociate negativ cu simptomele de internalizare (Gardner și Zimmer-Gembeck, 2018; Ge și colab. 1996).

Controlul parental se referă la comportamentele parentale de control, ce limitează viața și autonomia copilului (Bögels și colab. 2006), și este legat de abilități scăzute de rezolvare a problemelor și de adaptare, în rândul copiilor (Bögels și colab., 2006), făcându-i vulnerabili la dezvoltarea problemelor de internalizare și externalizare (Muris și colab., 2003). *Respingerea parentală* înglobează comportamente încărcate de afecte negative, cum ar fi respingerea, critica, dezaprobarea, blamarea, pedeapsa (Rapee, 1997), și conduc, din nou, la convingeri privind lipsa de control personal, ceea ce, în consecință, le-ar potența simptomele de internalizare (Rapee, 1997), precum și cele de externalizare (Brumariu și Kerns, 2010). Cercetătorii au considerat că s-ar putea ca acțiunile părinților să aibă un efect diferențiat asupra comportamentului copilului de-a lungul vieții (Connell și Goodman, 2002).

1.2.5.1. Practicile Parentale și TM

Relația familială influențează dezvoltarea TM de la o vârstă fragedă (pentru o analiză comprehensivă, a se vedea Pavarini și colab., 2013). Stilurile parentale caracterizate prin supunere și respectarea strictă a regulilor par să fie asociate negativ cu performanța TM, în timp ce stilurile parentale caracterizate prin disciplină oferită cu căldură sunt asociate pozitiv cu TM (O'Reilly și Peterson, 2014).

Până la momentul actual, un singur studiu a analizat relația dintre înțelegerea diversității interpretative și practicile parentale. Unul dintre acestea a constatat că frecvența discuțiilor dintre mamă și copil și concepțiile despre cunoaștere ale mamei au fost corelate pozitiv cu performanța copiilor la sarcina Doodle (TM interpretativă; Tafreshi și Raeshi, 2016).

1.2.5.2. Practicile Parentale și Anxietatea Copilului

Diferitele practici parentale au un efect specific asupra problemelor de externalizare și internalizare ale copiilor (Dadds, 2002). Spre exemplu, nu numai stilul parental poate potența simptomele de anxietate, ci și temperamentul copilului marcat de niveluri ridicate de arousal fiziologic poate determina un comportament de control din partea părintelui, ce vizează reducerea și prevenirea distresului copilului (Bögels și Brechman-Toussaint, 2006). Este posibil ca părintele să intervină în situația în care copilul se simte anxios pentru a-i atenua suferința, ceea ce nu face decât să îi adâncească acestuia percepția de lipsă de control, care, la rândul său, îi sporește și mai mult anxietatea (Hudson și colab., 2008).

1.2.6. TM la Intersecția dintre Corelatele Individuale și Contextuale

Cercetările în domeniul psihopatologiei nuanțează înțelegerea noastră cu privire la relația dintre aceste constructe. Spre exemplu, un eșantion de copii preșcolari cu TSA au indicat o deficiență a TM, în timp ce FE nu au fost afectate (Pellicano, 2007). În plus, există un suport empiric semnificativ pentru un deficit în ML (Eysenck și Calvo, 1992), inhibiție (Derakshan și colab., 2009) și flexibilitate cognitivă în rândul persoanelor anxioase. Simptomele de anxietate crescută pot epuiza resursele necesare pentru a reține informațiile și a recunoaște ignoranța celuilalt (Eysenck și Calvo, 1992). La un grup de copii din copilăria mijlocie, flexibilitatea cognitivă a fost puternic asociată cu sarcinile de *credințe de ordin doi* și de sarcinile de recunoaștere a emoțiilor (Bock și colab., 2015). Pe măsură ce simptomele de anxietate ale copiilor au crescut, aceștia au inferat mai puține interpretări (neamenințătoare) pentru celălalt personaj într-un format diferit de cele pe care le-au dat anterior. Ei par să fie cumva blocați într-o

perspectivă amenințătoare, ca și cum flexibilitatea lor cognitivă este afectată (Moldovan și Visu-Petra, 2022).

În încercarea de a determina care sunt variabilele care contribuie la diferențele individuale privind performanța TM, *abilitățile lingvistice* au fost considerate ca fiind un corelat important. Activitatea mentală, cum ar fi credințele, cunoștințele și influența lor asupra comportamentului, nu sunt observabile cu ochiul liber, prin urmare este intuitiv să considerăm *limbajul* ca fiind mijlocul prin care le putem înțelege (Im-Bolter și colab., 2016). Dincolo de vârsta preșcolară, această relație puternică poate varia în funcție de schimbările conceptuale pe care TM le suferă de-a lungul anilor (Lecce și colab., 2014).

1.3. Aspecte Metodologice

1.3.1. Măsurătorile pentru TM Interpretativă

Studiile care au vizat TM interpretativă au utilizat ca metodă de măsurare a acesteia *paradigma perspectivei restrânse* (engl. *The restricted view paradigm*; Lalonde și Chandler, 2002) și *poveștile de cogniție socială biasate* (Pillow, 1991). Versiunea primară a paradigmei perspectivei restrânse îi cere copilului să deducă interpretările a două păpuși asupra aceleiași situații/desene ambigue (Lalonde și Chandler, 2002). Variantele sarcinii *Droodle* au în vedere unele modificări ale perspectivei naive a păpușilor, făcându-le în schimb observatori cu judecată distorsionată datorită expunerii lor repetate la desene similare (Barquero și colab., 2003). Dacă copilul este capabil să înțeleagă că pot exista diferite convingeri asupra unei situații ambigue, acesta va putea și să își dea seama de ce o anumită convingere ar trebui să fie atribuită unui individ anume. Această nuanță este explorată adițional într-o sarcină mai complexă dezvoltată de Pillow (1991), care reprezintă o evaluare a *înțelegerii cogniției sociale biasată*.

Studiile ulterioare au extins literatura în această direcție prin prezentarea unor informații anterioare esențiale copilului despre indivizii care asistă la o acțiune ambiguă efectuată de un actor (de exemplu, Pillow, 1991). Aceste studii sunt interesate în special de măsura în care copiii își dau seama, nu doar de o diferență, ci de tipul de diferență care este adecvată pentru un anumit individ (Miller, 200; Pillow, 1991). În acest context, copiii de 7-8 ani păreau să aprecieze aceste distorsiuni ca fiind mai importante decât le-au considerat a fi copiii de grădiniță atunci când au dedus interpretările indivizilor din situația ambiguă realizată de actor și le-au folosit atunci când și-au justificat răspunsurile.

1.3.2. Măsurătorile pentru TM Constructivistă

TM constructivistă se bazează pe cercetarea privind înțelegerea copiilor privind cunoașterea. Weimer și colegii săi (2021) au elaborat un interviu, *Interviul Teoriei Minții Constructiviste* (engl. *Constructivist Theory of Mind Interview*), într-o versiune scurtă și una lungă, care conține scenarii (6 pentru versiunea scurtă și 10 pentru versiunea lungă) în care una sau două persoane sunt confruntate cu stimuli de natură diferită (vizuală, auditivă sau verbală). Copiii răspund la întrebări referitoare la procesele mentale ale persoanei/persoanelor (Înțelegere, Atenție, Memorie, Comparare, Planificare și Inferență) care sunt implicate în procesarea acelor stimuli. Întrebările investighează măsura în care copiii înțeleg diversitatea interpretativă și dacă ei consideră acest lucru ca fiind rezultatul naturii constructive a proceselor mentale sau al altor factori externi. În jurul vârstei de 11 ani, apare o schimbare semnificativă, procesele mentale fiind evaluate ca fiind mai importante decât aspectele externe (Weimer și colab., 2017).

1.4. Descrieri ale Modelelor Teoretice

În cele ce urmează, vom examina cele mai relevante modele teoretice pentru întrebările noastre de cercetare privind înțelegerea diversității interpretative și, pe baza informațiilor prezentate, vom încheia acest capitol cu propunerea unui model integrativ.

1.4.1. Ipoteza Activă-Pasivă și cele Trei Niveluri de Înțelegere Conceptuală a Activităților Mentale

De-a lungul anilor, copiii ajung treptat la o înțelegere mai fină a cunoștințelor și a convingerilor și observă faptul că procesele psihologice (cunoștințe anterioare, convingeri) mediază experiența evenimentelor externe. Cu alte cuvinte, asistăm la *schimbarea de la o teorie despre cunoașterea care reflectă sau copiază evenimentele obiective, la o epistemologie mai orientată spre individ, mai constructivă* (Carpendale și Chandler, 1996). Această schimbare de la o perspectivă pasivă la o perspectivă activă a minții se reflectă în TM interpretativ (Lalonde și Chandler, 2002) și constructiv a copiilor (Weimer și colab., 2017).

Pillow (1998) descrie două forme rudimentare de înțelegere a acestei relații de mediere, și anume înțelegerea medierii printr-o stare internă anterioară (cum ar fi o dorință, o credință sau o așteptare; TM interpretativă), precum și înțelegerea selecției psihologice (de exemplu, atenția selectivă, amintirea selectivă și selecția evaluativă; Pillow, 1998). Analizând acest proces mental, selecția, în termeni de categorii, dar și ca factor relevant în construirea convingerilor, este

analogul discuției lui Weimer și a colegilor săi (2017) despre construirea convingerilor în funcție de modul în care sunt utilizate capacitățile mentale (TM constructivist).

Pillow (2008) extinde această discuție atunci când prezintă o clasificare a înțelegerii conceptuale a activităților cognitive în *trei domenii principale: cunoașterea privind apariția* (cunoașterea faptului că anumite activități cognitive au loc), *cunoașterea organizațională* (cunoașterea relațiilor dintre activitățile cognitive) și *gândirea epistemologică* (reflecția asupra naturii cunoașterii și relația dintre cunoaștere și realitate). Primul aspect, cunoștințele privind apariția, se referă, de asemenea, la înțelegerea de către copii a inferențelor interpretative în legătură cu un conținut ambiguu (Carpendale și Chandler, 1996; Pillow, 2008). Preșcolarii și unii copii de clasa întâi au dificultăți în a înțelege că doi indivizi ar putea interpreta în mod diferit stimuli ambigui, în timp ce elevii de clasa a doua nu prezintă astfel de dificultăți (Carpendale și Chandler, 1996; Lalonde și Chandler, 2002).

Conform lui Pillow (2008), pe măsură ce copiii își îmbunătățesc abilitatea de înțelegere a proceselor cognitive, ei sunt din ce în ce mai capabili să se angajeze în raționamente abstracte cu privire la aceste activități mentale, să reflecteze, să compare și să le organizeze (*cunoaștere organizațională*). Acest lucru va pune bazele cercetării constructiviste a TM. Discuția lui Pillow (2008) despre categorizarea înțelegerii conceptuale ne oferă o înțelegere preliminară a modului în care sunt legate TM interpretativă și constructivistă.

1.4.2. Modelul Integrativ al TM în Copilăria Mijlocie dezvoltat de Weimer și colegii săi (2021)

Weimer și colaboratorii săi (2021) au dezvoltat un cadru dinamic de dezvoltare a TM avansată prin integrarea literaturii de specialitate privind antecedentele, corelatele și consecințele TM, în domeniile sociale, comportamentale, cognitive și neuronale, și au formulat ipoteze pentru cercetări viitoare. Se așteaptă ca aceste relații să fie de natură bidirecțională. Având în vedere variabilitatea rezultatelor, autorii formulează ipoteza naturii indirecte a acestor relații după cum urmează: în primul rând, se consideră că relația dintre TM și comportamentul social este mediată și moderată de diverși factori, cum ar fi agresiunea evaluată, contextul social și dezvoltarea socială, cognitivă și emoțională a copilului. În al doilea rând, ei au formulat ipoteza conform căreia TM mediază relația dintre reglarea emoțională (care include funcțiile executive) și abilitățile sociale, precum și cele academice. De asemenea, este subliniată importanța examinării

altor factori socioculturali, contextuali și lingvistici (de exemplu, practicile parentale, bilingvismul), deoarece aceștia ar putea influența relațiile descrise mai sus.

1.4.3. Înțelegerea Diversității Interpretative Integrative - Modelul Integrativ

Dorim să propunem un *model complementar celui realizat de Weimer și colegii săi (2021), în sensul că ne concentrăm pe înțelegerea diversității interpretative, o forma avansată a TM, prin integrarea constatărilor existente privind relația sa cu diverse corelate*. Literatura limitată sugerează că înțelegerea diversității interpretative este o umbrelă ușor incoerentă de procese multiple, care poate fi, în plus, analizată ca o abilitate cu mai multe componente (Miller, 2000; Schaafsma și colab., 2015). În continuare, vom descrie componentele modelului și relațiile dintre acestea.

TM interpretativă ar putea fi prima formă de înțelegere a diversității interpretative. Aceasta cuprinde diverse abilități, de la cea rudimentară de recunoaștere a ambiguității diferiților stimuli ca suportând diverse interpretări, până la o înțelegere mai complexă a stărilor interne ca mediatori asupra construcției convingerilor (Pillow, 1991; Pillow 1998). Propunem ca cele două forme să fie definite ca două tipuri interdependente de înțelegere a diversității interpretative, TM interpretativă - perceptuală și, respectiv, TM interpretativă biasată. Cunoștințele despre activități cognitive particulare (cunoașterea privind apariția; TM interpretativă) pun bazele cunoașterii organizaționale, cu privire la relația dintre diferite procese interne și conținut (TM constructivistă; Pillow, 1998). Acest lucru este reflectat de cel de-al treilea tip, *TM constructivist* (Weimer și colab., 2017), care se referă la înțelegerea de către copii a activităților mentale active ca parte a procesului de formare a credințelor, cu alte cuvinte, procesele subiacente care susțin înțelegerea analizei de mediere descrisă pentru TM interpretativă. Rezultatele diferențiate obținute în studiile noastre cu cele două sarcini de înțelegere a diversității interpretative susțin această diferențiere. Noi emitem ipoteza că aceste tipuri de înțelegere a diversității interpretative se influențează reciproc.

Printre predecesorii TM-ului avansat se numără FE, TM de ordinul 1 și 2, precum și abilitățile lingvistice (Weimer și colab., 2021). Atât FE, cât și abilitățile lingvistice sunt termeni umbrelă care acoperă diverse abilități, fiecare având o relație separată cu TM (de exemplu, Farrant și colab., 2012). TM a fost investigată pe larg în legătură cu anxietatea (de exemplu, Mazzone și colab., 2007). Am emis ipoteza conform căreia deficitul socio-cognitiv este, de asemenea, așteptat în copilăria mijlocie, în ceea ce privește înțelegerea diversității interpretative.

Mai exact, cu cât înțelegerea diversității interpretative este mai puțin dezvoltată, cu atât le va fi mai greu copiilor să prevadă alte interpretări posibile sau consecințe/rezultate pentru situații care nu sunt amenințătoare, ceea ce va determina creșterea simptomelor de anxietate (de exemplu, Field și Lester, 2010).

Factorii de mediu sunt extrem de relevanți pentru dezvoltarea TM. Atât TM, cât și anxietatea sunt influențate în mare măsură de relația multi - dimensională dintre copil și îngrijitorii săi (Hughes și Devine, 2019; O'Reilly și Peterson, 2014). Comportamentele călduroase sunt încurajatoare și oferă diferite oportunități de a discuta și de a înțelege mintea, în timp ce cele de control și respingere blochează și stagnează procesul de raționament asupra credințelor și a conținutului mental (O'Reilly și Peterson, 2014). Am emis ipoteza conform căreia TM mediază relația dintre practicile parentale și simptomele de anxietate. Înțelegerea diversității interpretative s-ar putea să îi ajute pe copii să facă abstracție de mesajele parentale anxioase sau de respingere și să devină din ce în ce mai capabili să își construiască propriul sistem de credințe neutru și, prin urmare, să se dezvolte spre o viață adultă sănătoasă.

1.5. Concluzii și Implicații

În concluzie, literatura recentă analizată în acest capitol evidențiază importanța studierii dezvoltării unui TM avansat, cu scopul de a elucida dimensiunile complexe ale abilităților care se regăsesc sub umbrela *înțelegerii diversității interpretative*, precum și relația acestora cu diverși factori emoționali, cognitivi, pe baza unui model integrativ. Având în vedere rolul indispensabil jucat de TM în adaptarea zilnică și în funcționarea socială, relațiile menționate mai sus trebuie să fie investigate pentru a putea dezvolta intervenții viitoare de îmbunătățire a acestei abilități, cum ar fi antrenamentul bazat pe conversație (Lecce și colab., 2014).

1.6. Sinteza tezei și întrebările de cercetare

Scopul principal al acestei teze a fost acela de a explora abilitățile cuprinse sub umbrela înțelegerii diversității interpretative de-a lungul copilăriei mijlocii și relațiile sale cu alte corelate cognitive, emoționale și contextuale. În cele patru studii incluse în această teză, ne-am bazat pe predicțiile pe *modelul lui Weimer și a colegilor săi (2021)* și pe *modelul nostru integrativ propus*, analizând modul în care corelatele de anxietate (simptome de anxietate și distorsiuni interpretative), funcționarea executivă și practicile parentale pot fi influente în dezvoltarea și exprimarea înțelegerii diversității interpretative. Având în vedere acest lucru, am investigat măsura în care: (1) funcționarea executivă este un prerechizit important al înțelegerii diversității interpretative; (2) nivelurile scăzute ale simptomelor de anxietate și distorsiunile interpretative sunt asociate negativ cu înțelegerea diversității interpretative; (3) practicile parentale au o influență directă asupra înțelegerii diversității interpretative, în funcție de specificitatea lor; și (4) diferitele tipuri de înțelegere a diversității interpretative au o relație bidirecțională.

CAPITOLUL 2

STUDIUL 1: TEORIA MINTII AVANSATĂ ȘI FUNCȚIILE EXECUTIVE ÎN COPILĂRIA MIJLOCIE¹

2.1. Introducere

Această abilitate de a raționa despre minte, de a infera activitatea mentală a altuia (e.g., credințe, dorințe), de a interpreta și prezice viitorul apare în jurul vârstei de 4 ani (Wellman și colab., 2001). Rezultatele contradictorii din literatură indică posibilitatea existenței unui multi-proces TM în timpul copilăriei mijlocii (Schaafsma și colab., 2015).

TM avansată a fost abordată în acest studiu cu trei sarcini care ating aspecte diferite ale ei. *Sarcina Strange Stories* măsoară înțelegerea faptului că reacția emoțională și comportamentală a unui individ depinde de modul în care interpretează mesajul comunicat de un alt individ (Happé, 1994; White și colab., 2009), și de asemenea, de capacitatea lui de a gândi în situații sociale complexe și realiste (Devine și Hughes, 2013, 2016). *Înțelegerea Faux-pas* este de asemenea preocupată de înțelegerea situațiilor complexe de către copii, în sensul recunoașterii încălcării normelor sociale (Baron-Cohen și colab., 1999). A treia abilitate de un interes major pentru studiul nostru este *TM interpretativă biasată* inclusă de asemenea sub umbrela înțelegerii diversității interpretative (Millers, 2000). Odată cu anii, copiii înțeleg gradual că atunci când sunt confrunțați cu aceeași situație, oamenii își pot forma interpretări diferite datorate experienței personale subiective, credințelor și atitudinilor proprii, cu care se angajează în situația respectivă (Lalonde și Chandler, 2002). Schimbările developmentale în TM sunt influențate într-o mare parte de procesele cognitive, iar cele de interes pentru acest studiu sunt funcțiile executive (Carlson și Moises, 2001).

Funcțiile executive (FE) cuprind o varietate de procese de rang superior, ca și controlul inhibitor, memoria de lucru (ML), și comutarea atențională, necesare în utilizarea activităților cognitive, ca planificarea, gândirea și rezolvarea de probleme (Diamond, 2013; Zelazo și Muller, 2011). Aceste procese cognitive stau la baza reglării emoționale, cognitive și comportamentale (Diamond, 2013; Rueda și colab., 2012). Emergența TM a fost documentată ca bazându-se enorm pe funcțiile executive din perioada preșcolară (Carlson și Moses, 2001; Devine și Hughes, 2014) iar relația lor este neclară în perioada copilăriei mijlocii (Weimer și colab., 2021).

¹ Studiul 1 descris în acest capitol a fost acceptat cu modificări minore în *Studia Psychologia-Paedagogia*: Moldovan, Coman, și Visu-Petra (2022).

Literatura este ambiguă, în unele studii subliniindu-se rolul unic pe care ML îl are în raționarea avansată despre minte (Lecce și colab., 2017; Lecce și colab., 2018), în timp ce alții au găsit ca și corelate comutarea atenției și actualizarea ML, de asemenea ca predictorii longitudinali ai TM în copilăria mijlocie (Austin și colab., 2014). Pe de altă parte, alții au aflat doar legături concurente între TM și FE (Devine și colab., 2016). Cercetătorii sugerează nevoia evaluării fiecărei abilități FE separat în relație cu TM (Weimer și colab., 2021). Rezultate diferite în relația FE și TM s-ar putea să apară datorită cerințelor sarcinilor. De exemplu, Im-Bolter și colegii săi (2016) au sugerat contribuția comună a comutării atenționale, reactualizării și a abilităților lingvistice în sarcina *Strange Stories* în copilăria mijlocie, în timp ce pentru înțelegerea Faux-pas, limbajul, inhibiția și raționarea păreau a fi relevante (Menhardt-Injac și colab., 2020). Alții au găsit inhibiția și TM verbală a fi asociate cu o performanță mai bună într-o sarcină de TM interpretativă cu desene ambigue (Lagattuta și colab., 2010). Aceste rezultate indică continuitatea în dezvoltarea acestor abilități în copilăria mijlocie, și de asemenea interrelațiile lor complexe (Devine și colab., 2016).

Printre diferențele individuale care sunt de o valoare semnificativă în ceea ce privește variabilitatea TM, putem adăuga abilitatea de înțelegere, și de asemenea dimensiunea emoțională (Weimer și colab., 2021). Există dovezi vaste în ceea ce privește deficitul TM în copiii cu anxietate (Plana și colab., 2014), pentru o varietate de simptome, de la panică la anxietatea de separare (Caputi și Schoenborn, 2018), la anxietatea socială (Öztürk și colab., 2020). În ceea ce privește TM interpretativă, într-un grup de copii cu vârstele între 9 și 11 ani, pe măsură ce cresc simptomele de anxietate și numărul de interpretări ale amenințării ale unei situații ambigue, abilitatea de a înțelege că două persoane pot să-și formeze două interpretări diferite ale aceleiași acțiuni ambigue scade (Moldovan și Visu-Petra, 2022; Capitolul 3, teza curentă).

Studiul Curent

Principalul obiectiv al studiului nostru a fost să îmbunătățim cunoștințele limitate despre abilitățile TM avansată și relația acestora cu o perspectivă multidimensională a FE prin folosirea a trei măsurători TM care nu au fost investigate împreună înainte, considerând în același timp interrelațiile ei cu un cadru emoțional mai larg (anxietatea). Ne-am concentrat pe copilăria mijlocie, deoarece rezultatele la această perioadă de vârstă nu sunt concluzive (Weimer și colab., 2021). Intenționăm să analizăm fiecare abilitate individual, dar și împreună. Așadar, am calculat de asemenea un scor TM Total, și l-am folosit în analizele ulterioare. În primul rând, am

preconizat că cele trei măsurători TM vor corela pozitiv. În al doilea rând, am formulat ipoteza conform căreia fiecare FE vor prezice pozitiv abilitățile TM, dar și pe TM Total. În al treilea rând, am lansat ipoteza conform căreia simptomele de anxietate ale copiilor vor fi relaționate negativ cu fiecare TM, dar și cu performanța TM Total, potrivit ipotezei deficitului.

2.2. Metodă

Participanți și Procedură

Am recrutat 120 de copii de școală primară cu vârste între 9-12 ani ($M = 124.02$ luni, $SD = 12.23$). 80% au declarat veniturile peste venitul minim pe economie. Educația părinților a variat, majoritatea obținând o diplomă de licență (56% dintre mame).

În primul rând, părinții au completat un chestionar demografic, dar chestionarul de anxietate a copiilor, varianta pentru părinți. Apoi, un cercetător a testat copiii într-o singură sesiune online cu testele TM și IQ, folosind platformele Zoom sau Google meet. Am contrabalansat ordinea sarcinilor în faza de evaluare a copiilor pentru a distribui în formă egală orice efect al secvenței.

Măsurători

Testul de Înțelegere. Am folosit un sub-test cu 21 itemi din Indexul de Înțelegere Verbală, din forma adaptată în română a WISC-IV (Dobrea 2012; Wechsler, 2004), pentru a evalua abilitatea copiilor de a înțelege întrebări sociale complexe și de a răspunde corect la acestea.

The Revised Child Anxiety and Depression Scale - Varianta Părinte (RCADS). RCADS (Visu-Petra și colab., 2011; Chorpita și colab., 2000) este un chestionar de 47 itemi folosit pentru a măsura frecvența simptomelor de anxietate cele mai relevante (Subscalele pe Anxietate sunt: Subscala de Tulburare de Anxietate Generalizată, Subscala de Fobie Socială, Subscala de Anxietate de Separare, Subscala de Tulburare de Atac de Panică, Subscala de Tulburare Obsesiv-Compulsivă, 37 itemi) și pentru Depresie (10 itemi pentru Subscala de Depresie), așa cum sunt indicate în DSM-IV. Răspunsurile au variat de la 0 la 3 (0 - *niodată*, 1 - *câteodată*, 2 - *adesea*, 3 - *întotdeauna*). Au fost administrate și versiunea Copil și versiunea Părinte. RCADS a avut consistență internă crescută, $\alpha = .91$.

Listening Span. Cercetătorul a enunțat propoziții iar copilul trebuia să răspundă dacă sunt adevărate sau false oferind un răspuns da/nu, și la finalul probei, trebuiau să-și amintească ultimul cuvânt din fiecare propoziție. Seriile de propoziții scurte au devenit secvențial tot mai

lungi, și șase probe au fost incluse pentru fiecare tip de listă. Un scor total a fost calculat pentru fiecare copil, urmând procedura descrisă de Cowan și colaboratorii (2003).

Inhibiție și Comutare atențională. Am folosit o sarcină din bateria NEPSY-II (Korkman și colab., 2007), care reprezintă o baterie de teste comprehensivă și care evaluează dezvoltarea neuropsihologică a copiilor aparținând copilăriei mijlocii. Subtestul administrat a avut trei secțiuni - numire, inhibiție, și comutare atențională, fiecare măsurând respectiva abilitate. Prima a constatat în numirea unor forme specifice, în timp ce a doua a evaluat abilitatea de a inhiba un răspuns au TMat incorect în favoarea răspunsurilor corecte, și ultima a examinat abilitatea de a-și comuta atenția între tipuri de răspunsuri. Pentru fiecare răspuns corect copiii au primit un scor de 1 (scorul maxim fiind 80). Am împărțit timpul total de rezolvare la acuratețea răspunsurilor pentru fiecare condiție pentru a obține eficiența inhibiției per condiție, și apoi am calculat media celor doi coeficienți rezultați pentru a obține eficiența Inhibiției. Am făcut același lucru și pentru eficiența Comutării atenționale.

Strange Stories. Această sarcină măsoară înțelegerea faptului că modul în care un individ interpretează un mesaj comunicat va influența reacția lor emoțională și comportamentală. Consistă în viniete (dublă cacealma, o minciună albă, o minciună și o înțelegere greșită) care ilustrează situații sociale realiste, fiecare urmate de o singură întrebare într-un format deschis privind înțelegerea intenției și motivului personajului (White și colab., 2009). Răspunsurile au fost codate cu 0 – *nu a înțeles*, 1 – *înțelegere parțială* și 2 – *înțelegere deplină* a stărilor mentale ale personajului. Scorul total putea varia între 0 și 8. Bazându-ne pe 25% dintre răspunsuri, fidelitatea interevaluator a fost foarte crescută (Cohen's kappa = .90).

Sarcina Faux-pas. Această sarcină a măsurat înțelegerea de către copii a situațiilor complexe, în care au loc încălcări ale normelor sociale. Cercetătorul a citit 4 povești copilului și, după fiecare, i-a pus 4 întrebări pentru a vedea măsura în care înțelege situațiile faux-pas (Baron-Cohen și colab., 1991). Doar dacă copilul a răspuns corect la toate cele 4 întrebări, povestea a primit un scor de 1, altfel, scorul a fost de 0. Scorul total per copil putea varia între 0 și 4. Bazându-ne pe 25% dintre răspunsuri, fidelitatea interevaluator a fost foarte crescută (Cohen's kappa = .91).

TM Interpretativă biasată (adaptat după Pillow, 1991; Pillow și Weed, 1995). Am adaptat 4 povești din Pillow (1991) și Pillow și Weed (1995). Poveștile aveau un personaj și un actor. Personajul avea două credințe distorsionate despre actor, dintre care una era relevantă pentru situație. Actorul se angajează într-o acțiune, care rămâne ambiguă pentru personaj, dar nu și

pentru copil. Am intersectat două condiții, *natura ambiguității și valențele contrastante* (Pillow și Weed, 1995).

În primul rând, natura *acțiunii ambigue* putea fi de două feluri: fie acțiunea avea o intenție ambiguă (intenționată sau accidentală) fie identitatea acțiunii era ambiguă (condiția de identificare a acțiunii). Am avut două povești pentru fiecare dintre cele două condiții. În al doilea rând, *credința relevantă biasată* și informația dezambigua fie erau fie nu, de valențe contradictorii. Cercetătorul a pus o întrebare de amintire a distorsiunii, o întrebare de amintire a evenimentului, o întrebare de acces la cunoștințe, și o întrebare de interpretare. Ordinea opțiunilor la ultima întrebare a fost contrabalansată.

Întrebarea de interpretare a ținut interpretarea de către personaj a acțiunii actorului, și un răspuns corect necesita luarea în considerare a experienței anterioare a personajului (credința distorsionată) cu actorul. Dacă copilul a răspuns corect la toate întrebările, povestea a primit un scor de 1, deci scorul total a variat între 0 și 4. Bazându-ne pe 25% dintre răspunsuri, fidelitatea interevaluator a fost foarte crescută (Cohen's kappa = .92). Am calculat suma celor trei sarcini TM și am folosit-o în analizele ulterioare, urmând procedura lui Austin și colab. (2014).

2.3. Rezultate

Am examinat normalitatea fiecărei distribuții pentru a alege între teste parametrice și non-parametrice. Privind datele demografice, am obținut o corelație pozitivă între TM Total și Vârsta, $r_s(120) = .24, p = .006$, dar și Venit, $r_s(120) = .24, p = .006$. Când ne-am uitat separat la condițiile valenței, am găsit o corelație pozitivă între performanța în condiția valență constantă și performanța la faux-pas, $r_s(120) = .25, p = .005$, și de asemenea între performanța în condiția valență contrastantă și performanța la comutare atențională, $r_s(120) = .19, p = .033$. Totuși, corelațiile au devenit nesemnificative după ce am controlat pentru Vârsta.

Am obținut o corelație pozitivă între TM Total și Înțelegere, $r_s(120) = .28, p = .002$, precum și cu ML, $r_s(120) = .24, p = .007$. Am găsit, de asemenea, și corelații semnificative între Eficiența Inhibiție/Comutare Atențională și Înțelegere, $r_s(120) = -.27, p = .003$, and $r_s(120) = -.26, p = .003$. Privind relația cu sarcinile TM, am găsit o corelație semnificativă între Eficiența Inhibiție/Comutare Atențională și performanța *Strange Stories*, $r_s(120) = -.19, p = .037$, și $r_s(120) = -.18, p = .041$.

Pentru a determina influența FE în TM, am efectuat regresii ierarhice utilizând metoda bootstrap, recomandată când asumția normalității e încălcată. Am inclus ca și variabilp

dependent scorul TM Total. Variabilele de control au fost Vârsta și Ventitul. În a doua etapă, am introdus ML și Înțelegerea. Primul model a fost semnificativ, și a explicat 10% $R^2 = .10$, $F(2, 117) = 6.980$, $p < .001$. Al doilea model a fost, de asemenea, semnificativ și a prezis 14,8% din varianță, $R^2 = .04$, $F(4, 115) = 4.975$, $p < .001$. În al doilea model, doar Înțelegerea a rămas semnificativă, $\beta = .074$, $p = .042$, $CI [.002; .146]$.

2.5. Discuții

Lipsa de corelații nu este surprinzătoare, având în vedere faptul că TM a fost discutat ca fiind un construct non-coerent, obținându-se rezultate mixte de-a lungul studiilor, mai ales în cele realizate în perioada copilăriei mijlocii (Meinhardt-Injac et al., 2020; Schaafsma et al., 2015). Totuși, atunci când ne-am uitat individual la condițiile TM interpretative biasată în ceea ce privește valența biasare-realitate, am găsit o corelație pozitivă între performanța în condiția valență contrastantă și înțelegerea faux-pas, și între performanța în condiția valență consistentă și Indexul de Comutare Atenșională, chiar dacă nu a devenit nesemnificativă odată ce vârsta a fost luată în considerare.

Am urmat sugestia lui Schaafsma și colegii săoi (2015) de a deconstrui TM în procese mai simple. În poveștile noastre TM interpretativă biasată, copilul trebuie să analizeze conținutul biasărilor pentru a determina care este relevantă pentru situația respective (Pillow & Weed, 1995). Trebuie să își imagineze două scenarii posibile, pe baza celor două biasări, și să le compare cu detaliile poveștii, pentru a infera interpretarea corectă.

În ceea ce privește rolul FE în varianța TM, am găsit ML și Înțelegerea ca fiind pozitiv asociate cu TM Total, dar doar Înțelegerea a fost predictor semnificativ. Aceste rezultate sunt în acord cu alte studii care au găsit ML ca fiind asociată cu scorul TM Total la 6-11 ani, precum și la 7-12 ani (Austin et al., 2014). Lipsa corelațiilor sunt în conformitate cu alte studii în perioada școlară (Bianco et al., 2019; Lecce et al., 2017). Relația dintre FE, limbaj și TM avansat este neconcludentă, și variază mult în funcție de sarcina utilizată sau subprocesele măsurate (Ahmed & Miller, 2011; Weimer et al., 2021).

CAPITOLUL 3

STUDIUL 2: TEORIA MINȚII, SIMPTOMELE DE ANXIETATE ȘI BIASAREA INTERPRETATIVĂ ÎN PERIOADA COPILĂRIEI DE MIJLOC

3.1. Introducere

Indivizii cu niveluri ridicate de anxietate au un "sistem de alarmă" la pericol hipersensibil, care afectează modul în care procesează informația (Clark și Beck, 2010). Tendința de a răspunde la stimuli ambigui din mediu cu gânduri despre posibile daune fizice sau psihice este cunoscută ca biasarea interpretativă (Clark și Beck, 2010). După cum propune modelul procesării selective, pentru indivizii cu niveluri ridicate de anxietate, interpretarea negativă va avea prioritate în ceea ce privește nivelul conștient, datorită activării sale mai ridicate (Mathews și Mackintosh, 1998). Distorsiunea de interpretare a fost identificată în mod consistent la copii între 7 și 11 ani (Hadwin și Field, 2010). Chiar dacă este încă neclar ce factori socio-cognitivi contribuie la dezvoltarea și menținerea biasării interpretativă, TM a fost dezbătută ca potențial predictor (Field și Lester, 2010a).

Copiii înțeleg treptat că oamenii pot genera interpretări diverse ale aceleiași situații, din cauza diferențelor lor în ceea ce privește credințe și atitudini inițiale, nu doar diferențelor de cunoștințe, iar asta se numește TM constructivă sau interpretativă (Carpendale și Chandler, 1996; Lalonde și Chandler, 2002; Pillow și Mash, 1998). De-a lungul anilor, copiii încep de asemenea să ia în considerare așteptări trecute ca fiind relevante atunci când construiesc o interpretare diferită a unei situații ambigue (Barquero și colab., 2003). Înțelegerea cogniției sociale distorsionate e un aspect important al TM interpretativ (Mills, 2000). Între vârstele de 6 și 8 ani, copii înțeleg că așteptările și credințele anterioare ale unui observator îi influențează interpretarea comportamentului unei alte persoane, această înțelegere fiind mai dificilă decât recunoașterea credințelor false (Behbahani și colab., 2012; Pillow, 1991). Cercetări existente indică faptul că TM interpretativ biasat continuă să se dezvolte chiar și după vârsta de 13 ani (Kennedy și colab., 2015; Ross și colab., 2005).

TM este considerată a fi indispensabilă în procesul de creștere al unui individ competent social (Sodian și Kristen, 2010), iar cercetătorii au argumentat că ar putea fi un factor socio-cognitiv timpuriu relaționat cu anxietatea și manifestările acesteia (Field și Lester, 2010a, 2010b). Paradigma învățării asociative (Alfano și colab., 2002) discută procesele cognitive superioare ca și cărămizi în distorsiunea de interpretare. Autorii speculează că copilul are nevoie

să înțeleagă ambiguitatea cu multiplele sale realități posibile, înainte de a face o asociație efectivă între ambiguitate și amenințare, iar o abilitate care îi ajută să înțeleagă ambiguitatea este TM (Field și Lester, 2010a, 2010b). Grist și Field (2012) au descoperit într-un eșantion de preșcolari că TM media relația dintre vârstă și abilitatea lor de a elabora potențiale rezultate negative. Înțelegerea că credințele și dorințele pot influența acțiunile stabilește fundația copilului de a vizualiza scenarii diverse și a se îngrijora despre rezultate negative (Grist și Field, 2012). Această linie de dovezi ar sugera o corelație pozitivă între TM (interpretativ biasat) a copiilor și prezența unei biasări interpretative relaționată cu anxietatea.

Totuși, ideea că biasarea interpretativă se va dezvolta după ce copii au dobândit TM (biasarea interpretativă) se bazează pe premisa că copiii au nevoie de o înțelegere explicită a unui proces mental pentru a se angaja într-unul (Field și Lester, 2010a), o presupunere care nu a fost susținută de rezultate empirice existente (Jakubowska și Bialecka-Pikul, 2020). Mai frecvent, înțelegerea explicită vine după ce ne angajăm într-o anumită acțiune sau într-un proces mental dat și reflectăm asupra acestora (Reddy, 2007). Copiii ar putea învăța de la persoanele semnificative (părinți sau rude) să reacționeze negativ la un eveniment ambiguu, pur și simplu imitând manifestările emoționale (Creswell și O'Connor, 2006; Lester și colab., 2010).

O a doua abordare propune că ipoteza deficitului de TM în anxietate, însemnând că persoane cu dificultăți în raționamentul despre mintea celuilalt ar putea simți diferite situații derutante, crescându-le simptomele de anxietate (Buhlmann și colab., 2015). De exemplu, copiii anxioși au arătat dificultăți în estimarea consecințelor emoționale complexe a unei gafe (Banerjee și Henderson, 2001), sau au avut performanță mai scăzută în TM (dar numai când au avut tendința de a exprima timiditate într-un mod non-adaptativ; Collesesi și colab., 2017).

Interacțiunea în procesul de dezvoltare între TM, biasarea interpretativă și anxietate nu este complet elucidată. Date fiind dovezile empirice preliminare ce sugerează că abilitățile de mentalizare nu sunt necesare pentru ca biasarea interpretativă să apară (Collesesi și colab., 2017), suntem în favoarea ipotezei de deficit și ne-am propus să o testăm într-o serie de scenarii noi pentru copilăria mijlocie.

Studiul Curent

În articolul prezent, ne concentrăm în principal pe a oferi dovezi preliminare privind legăturile dintre TM (interpretativ biasat), biasarea interpretativă și simptomele de anxietate într-un grup de copii între 9 și 11 ani, pentru prima dată în literatură. Am folosit o măsurătoare indirectă a TM, și anume Inventarul TM pentru părinți (Hutchins și colab., 2012). Am adaptat sarcina lui Pillow (1991) în care copiilor li s-a cerut să infereze perspectiva unui observator biasat. Am modificat această sarcină potrivit obiectivelor noastre pentru a o relaționa cu scenarii potențial anxiogene. Sarcina nou rezultată, *Multiple Interpretation Task* (MIT) a urmat după Bias Task măsurând tendința de a genera interpretări negative (Suarez și Bell-Dolan, 2001).

Ne-am așteptat ca biasarea interpretativă să fie asociată pozitiv cu simptomele de anxietate, după cum arată literatura existentă până în prezent (vezi Stuijzand și colab., 2018, pentru o meta-analiză recentă). Pe baza ipotezei deficitului în TM relaționat cu anxietatea (Colonnesi și colab., 2017), copiii cu TM (interpretativ biasat) mai scăzută vor fi mai predispuși să vadă situațiile ambigue ca imprezvizibile și derutante, prin urmare lăsând spațiu pentru interpretări negative (Nikolić și colab., 2019). În acest caz, ne așteptăm ca competența TM să fie corelată negativ cu biasarea interpretativă și simptomele de anxietate.

3.2. Metoda

Participanți și Procedură

Am inclus în acest studiu 86 de copii de școală primară (33 de fete) cu vârste între 9 și 11 ani ($M = 10$ ani, $SD = 7.01$, $Mdn = 10.12$ ani). Au variat în termeni de venituri în gospodărie, iar nivelurile de educație ale mamei/tatălui au fost de asemenea diferite, cu 28.4% având finalizat nivelul licență.

În prima fază, părinții au completat **Scala revizuită de anxietate și depresie a copilului revizuită (RCADS)**- versiunea pentru părinte și *Theory of Mind Inventory*. Ulterior, copiilor li s-a administrat versiunea pentru copii a primului chestionar în timpul orelor de școală. În ultima fază, care a durat aproximativ 30 de minute, copiilor li s-au citit vinietele și li s-au adresat întrebările individual de către un experimentator în biroul consilierului.

Măsurători

The Revised Child Anxiety and Depression Scale- Versiunea pentru Părinte și Copil (RCADS; Visu-Petra și colab., 2011; Chorpita și colab., 2000) e un chestionar de 47 de itemi folosit pentru a măsura frecvența celor mai relevante simptome de anxietate. Ambele versiuni,

pentru aparținător și copil, au fost administrate. RCADS pentru părinți are consistență internă ridicată ($\alpha = .88$), la fel ca și SRADC pentru copii ($\alpha = .93$).

Bias Task (modificată de la Creswell și O'Connor, 2006). Participanților li s-au citit 4 scenarii în care un actor a desfășurat o acțiune direcționată spre copil. În fiecare, am cerut copilului o interpretare, atât în format cu răspuns liber, cât și cu răspuns închis. Am atribuit răspunsului un scor de 1 dacă era amenințător sau 0 dacă era neamenințător. Consistența internă a sarcinii a fost relativ scăzută, de $\alpha = .61$, ceea ce a fost luat în calcul ca o avertizare în interpretarea rezultatelor.

Multiple Interpretation Task (MIT). 4 viniete (adaptate de la Pillow, 1991), fiecare acompaniată de ilustrații au fost dezvoltate potrivit cu trei mari principii: definiția TM interpretativă biasată, valența credinței distorsionate și prezența/absența cunoștințelor de dezambiguizare (Pillow, 1991). Fiecare scenariu din Bias Task (vezi descrierea mai sus) a fost urmată de o vinieta MIT cu același/aceiași actor/i (ex. un grup de copii) care desfășurau o acțiune ambiguă. Diferența este că acțiunea actorului în vinieta MIT a fost direcționată spre alt personaj, nu spre copil, cum a fost ilustrat anterior în sarcina Distorsiunii. Pe lângă actor, am introdus un personaj care avea o credință pre-existentă biasată pozitivă sau negativă (valență) față de actor. Credința biasată pre-existentă a fost descrisă ca o atitudine mai generală, de valență amenințătoare sau neamenințătoare. Al doilea "personaj" era copilul însuși și extrăsesem deja credința lor distorsionată din Bias Task.

Al doilea aspect privea *valența credinței biasate*. Pentru a ne asigura că copiii considerau într-adevăr conținutul credinței biasate a personajului atunci când infereau interpretarea și nu aplicau pur și simplu propria lor credință biasată personajului, în 2 din 4 viniete, distorsiunea copilului (derivată din sarcina Bias Task) s-a potrivit în valență cu credința biasată a personajului (*Contrasting Knowledge, CK*), în timp ce în celelalte două viniete nu se potrivea (*Contrasting Bias, CB*). Prin urmare, am pregătit două versiuni diferite pentru fiecare vinieta din MIT în avans, una în care credința distorsionată a personajului e amenințătoare și una în care e neamenințătoare, pentru a putea face o alegere pe baza răspunsului copilului în *Bias Task* (*Chosen Response*).

Al treilea aspect s-a referit la *informațiile privind situația ambiguă*. În cele două Viniete CK, copilul a primit de asemenea informația care a dezambiguizat acțiunea (cunoștință). În cele în care au primit informația dezambiguizantă (CK), copilului i s-a adus la cunoștință că

personajul nu avea acces la informația dezambiguizantă, ci doar copilul. În plus, informația dezambiguizantă a avut o valență contrastantă cu credința distorsionată a personajului și distorsiunea copilului. Asta ne-a permis să testăm și atribuțiile egocentrice ale copilului, care reprezintă o tendință de a atribui propria cunoaștere unei persoane ignorante (Pillow, 1991). După ce i s-au citit poveștile și i s-au arătat imaginile, copilul a fost întrebat despre: 1) interpretarea personajului asupra comportamentului ambiguu al actorului ("Ce crede Anna că se întâmplă?") și justificarea acesteia ("De ce crede Anna asta?"); 2) propria interpretare a copilului asupra comportamentului ambiguu al actorului, urmată de justificarea acesteia.

În Versiunea CK privind interpretarea personajului, dacă interpretarea era congruentă cu credința distorsionată specificată a personajului în ceea ce privește valența (neamenințătoare/amenințătoare), răspunsul era categorizat ca și corect. Dacă avea valența opusă sau era doar o descriere a situației, era considerat un răspuns incorect (Pillow, 1991; Pillow și Weed, 1995). Pentru justificarea personajului, dacă copilul justifica interpretarea personajului folosind credința distorsionată anterioară a acestuia sau experiența lui trecută ("Crede că sunt jucăuși, la fel ca foștii ei colegi."), arăta că copilul gândea că o interpretare poate fi influențată de credința distorsionată inițială a observatorului și era categorizat ca un răspuns corect. Prin urmare, fiecare copil putea avea un scor de 0, 1 sau 2 răspunsuri corecte pentru interpretarea personajului și întrebările de justificare în Versiunea CK. Cât despre interpretarea copilului, dacă avea aceeași valență, neamenințătoare sau amenințătoare, ca și valența informației la care avea acces copilul (ex. "Își bat joc de ea"), era considerat un răspuns corect. Deci, fiecare copil putea avea un scor de 0, 1, sau 2 răspunsuri corecte pentru interpretarea copilului și întrebările justificative în Versiunea CK.

În Versiunea CB, pentru interpretarea și justificarea personajului, criteriile erau aceleași. Interpretarea copilului și răspunsurile justificative la acțiunea ambiguă au fost analizate pe două dimensiuni, similaritate/nesimilaritate (cu interpretarea sau justificarea personajului, în ceea ce privește conținutul) și valența, neamenințătoare sau amenințătoare (4 categorii care se bazează pe combinația dintre aceste 2 caracteristici). Așadar, fiecare copil putea avea un scor de 0, 1 sau 2 pentru fiecare categorie de interpretare și justificare. Răspunsurile copiilor erau cotate de către doi evaluatori independenți (κ lui Cohen = 0.75).

Theory of Mind Inventory-1. Inventarul pentru TM (Hutchins și colab., 2012), alcătuit din 43 de propoziții, a fost folosit ca o măsurătoare indirectă pentru această abilitate socio-

cognitivă. Trei Subscale au fost obținute: Subscala TM Timpurie, Subscala TM de Bază și Subscala TM Avansată. Scoruri mai ridicate pe o Subscală sugerează încredere mai ridicată că copiii au achiziționat abilitățile evaluate în Subscala TM respectivă. Coeficientul de consistență internă este acceptabil la $\alpha = .74$.

3.3. Rezultate

În ceea ce privește Bias Task, aproape jumătate dintre copii, 43%, au răspuns cu o interpretare amenințătoare la Răspunsul Liber, în timp ce 39,5% au menținut același răspuns pe parcursul a două probe. A fost utilizat un test Kolmogorov-Smirnov pentru a testa normalitatea tuturor variabilelor (de exemplu, pentru Anxiety Score Child, $D(85) = 0,1$, $p = 0,021$), iar în continuare am utilizat teste neparametrice. Relația dintre evaluările copilului și ale părinților a fost moderată pentru Scorul de Anxietate: $r_s(82) = .31$, $p = .004$; precum și pentru Scorul de Internalizare (Sub-scalele Anxietate + Depresie), $r_s(83) = .358$, $p = .00$. Din cauza corelației moderate, am optat să folosim în continuare în analiza noastră evaluările copiilor. Corelația Spearman de rang a fost realizată pentru a testa asocierile legate de vârstă și nu a fost identificată nicio corelație semnificativă. Subscalele din ToM Inventory au fost puternic corelate. De asemenea, doar subscala ToM de bază a avut o corelație pozitivă semnificativă cu vârsta, $r_s(81) = 0,22$, $p = 0,04$, ceea ce înseamnă că, pe măsură ce vârsta a crescut, abilitățile ToM de bază evaluate de copii au crescut la rândul lor.

Am obținut corelații pozitive semnificative între scorul de anxietate și Bias Interpretativ (Răspuns liber), $r_s(85) = .23$, $p = .03$. Prin urmare, am găsit o susținere empirică preliminară pentru prima noastră ipoteză. Am constatat că există o corelație negativă semnificativă atât între scorurile de anxietate, cât și între abilitățile TM (adică între Scorul de Anxietate și Subscala TM Avansată $r_s(85) = -.37$, $p < .001$). În concordanță cu alte rezultate ale acestui studiu, am constatat că între Subscala TM Avansată și Bias Task, $r_s(86) = -.25$, $p = .017$.

Am urmărit să investigăm diferențele în ceea ce privește scorurile de anxietate și scorurile de biasare interpretativă între copiii cu diferite niveluri de acuratețe la Multiple Interpretation Task (numărul de răspunsuri corecte putea fi 0, 1 sau 2 pentru fiecare tip de întrebare/Versiune). Testul Kruskal-Wallis a arătat că a existat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic între copiii care au dat un număr diferit de răspunsuri corecte (0, 1 sau 2) la întrebarea de justificare a personajului (CK) în ceea ce privește simptomele de anxietate, $H(2) = 6,611$, $p = 0,037$. Pentru scorul de anxietate, a existat o medie de 48,07 pentru 0

răspunsuri corecte, 32,75 pentru 1 răspuns corect și 39 pentru 2 răspunsuri corecte, în utilizarea TM interpretativă biasată. Un test post-hoc Mann-Whitney a fost utilizat în continuare pentru a determina care grupuri au fost semnificativ diferite. Diferențele în scorul de anxietate între cei care au avut 0 răspunsuri și cei cu 1 răspuns au fost semnificative, $U(N_{0răspuns} = 54, N_{1răspuns} = 24) = 423,5, z = -2,4, p = 0,015$. Acest lucru înseamnă că acei copii care au avut 0 răspunsuri corecte în utilizarea credinței biasate a personajului pentru a justifica interpretarea personajului (TM interpretativă biasată) au avut simptome de anxietate mai mari decât cei care au dat 1 răspuns corect.

Testul Kruskal-Wallis a arătat că a existat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic în ceea ce privește bias-ul interpretativ între copiii cu un număr diferit de răspunsuri corecte pentru interpretarea personajului (CB), $H(2) = 8.765, p = .012$, cu o medie de 77.63 pentru 0 răspunsuri corecte, 42.39 pentru 1 răspuns corect și 41.62 pentru 2 răspunsuri corecte în utilizarea TM interpretativă biasată. Pentru a compara toate perechile de grupuri a fost utilizat testul post-hoc Mann-Whitney folosind un nivel alfa ajustat Bonferroni de 0,017 (0,05/3). Diferențele în interpretările amenințătoare între cei care au avut 0 și 1 răspunsuri corecte au fost semnificative, $U(N_{0răspuns} = 4, N_{1răspuns} = 23) = 10,5, z = -2,52, p = 0,018$. Diferențele în interpretările amenințătoare între cei care au avut 0 și 2 răspunsuri corecte au fost semnificative, $U(N_{0răspuns} = 4, N_{2răspunsuri} = 59) = 17, z = -3, p = 0,01$. Acest lucru înseamnă că acei copii care au folosit corect credința biasată a personajului pentru a construi interpretarea personajului asupra situației ambigue (un indicator al unei TM interpretativă biasată mai mari) într-una sau în ambele încercări au dat mai puține interpretări amenințătoare în cadrul sarcinii Bias Task decât cei care nu au folosit deloc această credință biasată (un indicator al TM interpretativă biasată).

Pentru a testa convergența dintre cele două măsurători interpretative/avansate ale TM, am contrastat scorurile privind abilitățile TM evaluate de părinți (Subscala TM Avansată) între copiii care au dat fie 0, 1 sau 2 răspunsuri la întrebarea de interpretare a copilului (CB) în tipul de răspuns IntDisimilar_T. Testul Kruskal-Wallis a arătat o diferență semnificativă între aceste subgrupuri, $H(2) = 6,311, p = 0,04$. A existat o medie de 45,74 pentru 0 răspunsuri, 28,92 pentru 1 răspuns și 72 pentru 2 răspunsuri. Testul post-hoc Mann-Whitney a arătat că o diferență semnificativă în subscala TM avansată între cei care au avut 0 și 1 răspuns, $U(N_{0răspuns} = 72, N_{1răspuns} = 13) = 284, z = -2.247, p = .025$. Acest lucru înseamnă că acei copii care au oferit o interpretare diferită de cea oferită pentru personaj, mai exact una cu o valoare amenințătoare, au

fost evaluați de părinții lor ca având abilități TM mai avansate decât cei care nu au făcut-o. Mai mult, testul Mann-Whitney a arătat diferențe semnificative între scorurile din Subscala TM de Bază, între copiii care au avut 0 și 1 răspuns pentru întrebarea de justificare a copilului (CB), catalogată ca fiind o întrebare JustDissimilar_T, $U(N_{\text{Orăspuns}} = 64, N_{\text{Irăspuns}} = 19) = 368$, $z = -2.605$, $p = .009$. Cu alte cuvinte, copiii care au oferit o justificare diferită pentru ei înșiși, care avea și o valoare amenințătoare, au fost evaluați de părinții lor ca având abilități ToM de bază mai mari decât cei care nu au făcut-o.

3.4. Discuții

Prima noastră ipoteză a fost susținută prin identificarea unei asocieri pozitive între biasarea interpretativă și anxietate. Acest lucru este în concordanță cu modelul de procesare selectivă ce consideră biasarea interpretativă ca fiind un proces central în anxietate, din cauza faptului că interpretarea amenințătoare a stimulilor ambigui este mai ușor de activat în sistemul nostru cognitiv (Clark și Beck, 2011; Mathews și Mackintosh, 1998). Recunoscând magnitudinea mică a corelațiilor noastre, precum și consistența internă scăzută a Bias Task, considerăm aceste rezultate ca dovezi preliminare în confirmarea acestei relații la grupa de vârstă 9-11 ani.

Rezultatele noastre au confirmat parțial ipoteza deficitului TM în legătură cu simptomele de anxietate prin identificarea unei relații negative între evaluările părinților privind abilitățile de mentalizare ale copiilor și dimensiunile anxietății copiilor. Ca o precauție, este important de reținut că magnitudinea corelațiilor a fost relativ mică. Cu toate acestea, aceste rezultate modeste se coroborează cu tendința negativă observată atunci când analizăm noua noastră sarcină adaptată. La noua sarcină de interpretare multiplă, în ambele versiuni (CK și CB), copiii care au evaluat mai des credința biasată a personajului ca fiind relevantă în construirea interpretării personajului în situația ambiguă (un indicator al TM interpretativă biasată) și au justificat-o în consecință au avut simptome de anxietate mai mici, dar și scoruri mai mici la sarcina de bias interpretativ, decât cei care nu au făcut acest lucru. Acest lucru a fost valabil și pentru copiii care au folosit mai des informațiile dezambiguizante atunci când și-au construit interpretarea situației. Acest lucru reflectă o flexibilitate cognitivă crescută, deoarece copiii cu anxietate mai scăzută păreau să ofere un raționament mai bun în ceea ce privește faptul că sistemul de credințe al unei persoane poate fi mai important decât alți factori externi pentru interpretarea lor asupra unei situații ambigue cu potențial anxios.

Pentru prima dată în literatura de specialitate, am contrazis ipoteza asocierii pozitive, a lui Field și Lester (2010a, 2010b), dintre TM (interpretativă biasată) și biasarea interpretativă asociată anxietății și am adus dovezi preliminare pentru ipoteza TM interpretativă biasată deficitară pentru această etapă de dezvoltare. După cum au afirmat Nikolić și colab. (2019), fără o TM adecvată, copiii pot fi mai confuzi în situațiile sociale, ceea ce va face loc pentru apariția interpretărilor negative. Aceste constatări sunt în concordanță cu alte studii care au raportat o performanță scăzută a TM la adolescenții anxioși din punct de vedere social (Öztürk și colab., 2020), precum și la adolescenții cu depresie majoră (Kilinçel și colab., 2020).

TM interpretativă biasată a fost corelată cu capacitatea de a înțelege și de a raționa că există anumite circumstanțe în care este justificat ca cineva să se îndoiască de diferite surse de informații (Mills și Elashi, 2014). După vârsta de 7 ani, copiii devin mai conștienți de natura subiectivă a interpretărilor și de faptul că o situație poate avea rezultate multiple, amenințătoare, dar și neutre (Hadwin și Field, 2010). Biasarea interpretativă poate fi sau nu prezent de timpuriu, dar capacitatea de a înțelege reprezentările mentale ale celorlalți, nu doar ca fiind diferite de la un individ la altul, ci și diferite în funcție de convingerile biasate ale indivizilor, poate acționa ca un tampon între existența biasarea interpretativă și prezența dovezilor neconfirmate, permițându-i copilului să fie critic și sceptic față de aprehensiunile sale (Mills și Elashi, 2014) și permițându-i să ia în considerare alte interpretări care sunt neutre.

Aceste rezultate pot fi apoi utilizate pentru a construi programe de formare pentru aceste abilități socio-cognitive cu scopul de a preveni dificultățile emoționale și sociale la copii. Înțelegerea reprezentărilor mentale ale celorlalți ca funcție a diferitelor sisteme de credințe biasate ale acestora poate acționa ca un tampon între propriile biasarea interpretativă ale copiilor și dovezile neconfirmative furnizate de realitate. Acest lucru permite criticii și scepticismului copilului să intre în acțiune atunci când se confruntă cu propriile interpretări inițiale de teamă, înțelegând în același timp că există interpretări alternative care coexistă, bazându-se pe sisteme de credință diferite de ale lor.

Limitări

Studiul are mai multe limitări ce trebuie luate în considerare pentru cercetări ulterioare. În primul rând, dimensiunea eșantionului nostru este mică și poate fi responsabilă de faptul că nu a evidențiat posibile relații semnificative existente. O altă limitare se referă la consistența internă scăzută a Bias Task. În plus, sarcina noastră nouă de înțelegere interpretativă nu a fost încă

validată în mod exhaustiv. O altă limită este faptul că, în afară de chestionar, nu a existat nicio altă măsurătoare pentru TM în studiul nostru. De asemenea, nu am măsurat abilitățile verbale ale participanților, un factor important ce ar putea explica parțial diferențele dintre răspunsurile verbale ale copiilor la sarcina MIT. În ciuda limitărilor menționate, din câte știm noi, acesta a fost primul studiu de până acum ce a investigat relația dintre biasarea interpretativă, anxietate și TM pentru în această etapă de dezvoltare (Field și Lester, 2010a, 2010b).

CAPITOL 4

RELAȚIONAREA ÎNȚELEGERII DIVERSITĂȚII INTERPRETATIVE CU SIMPTOMELE DE ANXIETATE ȘI PRACTICILE PARENTALE ÎN COPILĂRIA MIJLOCIE

1.1. Introducere

În jurul vârstei de 7-8 ani, copiii realizează că oamenii expuși la aceeași situație pot construi diverse interpretări datorită credințelor, atitudinilor, și cunoștințelor lor (Carpendale și Chandler, 1996; Pillow și Mash, 1998). Această înțelegere a fost denumită TM interpretativă sau constructivă (Carpendale și Chandler, 1996). O altă dimensiune este înțelegerea activităților mentale și este denumită TM constructivistă (Weimer și colab., 2017). Convergența potențială dintre aceste două dimensiuni de înțelegere a diversității interpretative rămâne neexplorată.

Deficite în TM sunt de multă vreme asociate cu forme variate de psihopatologie, cum ar fi anxietatea și tulburările de depresie (Plana și colab., 2014). Totuși, nu multe se știu despre deficitele TM în anxietate în copilăria mijlocie (Moldovan și Visu-Petra, 2022; Tafreshi și Rachine, 2016). Un singur studiu s-a uitat la TM interpretativ – biasat în relație cu anxietatea și pe măsură ce simptomele de anxietate și interpretările amenințătoare privind o situație ambiguă creșteau, abilitatea lor de a înțelege că doi oameni pot forma două interpretări privind aceeași situație ambiguă era mai redusă (Moldovan și Visu-Petra, 2022).

Așa cum Weimer și colegii (2021) au discutat, pentru a înțelege în totalitate traiectoria de dezvoltare a lui TM în copilăria mijlocie, trebuie să investigăm interrelaționarea dintre TM și factorii contextuali, precum practicile parentale. Din câte știm noi, un singur studiu a descoperit faptul că frecvența discuțiilor mamă-copil, și concepțiile despre cunoștințe ale mamei au fost corelate pozitiv cu performanța copiilor la sarcina Doodle (TM interpretativ – perceptual), întărind ideea că conversațiile bogate despre procese psihologice sunt importante pentru înțelegerea minții.

Căldura maternă este un predictor relevant pentru dezvoltarea socială și emoțională a copiilor (Davidov și Grusec, 2006). Mai mult, practicile parentale bazate pe căldură și practici parentale grijulii sunt asociate negativ cu simptomele de internalizare (Rose și colab., 2018). Pe de altă parte, respingerea a fost asociată cu o creștere a simptomelor de internalizare și externalizare (Conger și colab., 2002). *Supraprotejarea parentală* poate crește riscul pentru dezvoltarea problemelor de internalizare și externalizare (Muris și colab., 2003).

Studii Curente

Scopul principal al ambelor studii a fost de a extinde cunoștințele limitate privind înțelegerea interpretativă a minții, aducând împreună, pentru prima dată în literatură, două abordări: înțelegerea interpretărilor multiple ale ambiguității (TM interpretativă – perceptuală; Lalonde și Chandler, 2002) și înțelegerea activităților cognitive ca fiind parte din construcția interpretării (TM constructivistă; Weimer și colab., 2017). Am fost interesați și de explorarea practicilor parentale și a simptomelor emoționale relaționate cu această formă de TM.

În primul rând, am anticipat o relație pozitivă între TM interpretativă – perceptuală și TM constructivistă, ca două fațete ale înțelegerii diversității interpretative. A doua ipoteză a fost că practicile parentale calde vor prezice pozitiv performanța copiilor la sarcinile de TM constructivistă și interpretativă – perceptuală, pe când practicile parentale supraprotective și de respingere vor fi predictorii negativi. În al treilea rând, am emis ipoteza că simptomele de anxietate ale copiilor vor fi relaționate negativ cu performanța TM interpretativă – perceptuală și TM constructivistă. Nu în ultimul rând, ne-am așteptat ca practicile parentale calde să fie relaționate negativ cu simptomele de anxietate, în comparație cu practicile de supraprotecție și respingere.

1.2.Studiul 3²

1.2.1. Metodă

Participants and Procedure

Am recrutat 126 de copii cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani ($M = 120$ months, $SD = 12.85$). Veniturile familiei lor au fost raportate la salariul minim (36%) sau peste minim (36.8%). Educația părinților a variat (35.3% din mame și 29.4 % din tați au obținut o diplomă de licență).

În prima etapă, părinții au completat un chestionar demografic și versiunea părinților a chestionarului pentru anxietate și practici parentale. Apoi, copiilor li s-au administrat versiunea copilului a celor două chestionare și varianta scurtă a interviului TM Constructivist, toate într-o sesiune. În ultima etapă, copiii au fost testați individual, de către un experimentator, în biroul consilierului școlar, cu sarcinile Doodle și IQ.

² Studiul 3 descris în acest capitol a fost acceptat cu revizuri minore în *Journal of Evidence Based-Psychotherapies*: Moldovan, Prodan, Coman și Visu-Petra (2022).

Materiale

Constructivist Theory of Mind Interview-Varianta Scurtă. Am utilizat varianta scurtă foaie-creion a interviului dezvoltat de Weimer și colegii săi (2017), care conține 6 scenarii din cele 10 originale. În aceste scenarii una sau mai multe persoane se confruntă cu stimuli vizuali, autidivi, și verbali și copii sunt întrebași de procesele mentale ale persoanei/persoanelor (Înțelegere, Atenție, Memorie, Comparație, Planificare, și Interferență) privind acei stimuli. Dacă răspunsurile copiilor se referă la diferențele inerente ale proceselor mentale, s-au scorat ca și ”Explicație Proces Mental Activ”. Pe baza a 25% din răspunsuri, fidelitatea interevaluator a fost foarte ridicată (Cohen’s kappa = .90).

Paradigma Desenului Restricționat (Sarcina Doodle). TM interpretativă – perceptuală a fost măsurată cu sarcina ”Doodle”, care prezintă diverse desene (de exemplu, un elefant și o portocală; Lalonde și Chandler, 2002). Participanții au fost rugați să infereze cum ar putea interpreta două păpuși identitatea unor desene, pe baza unor bucăți ambigue din aceste desene. Răspunsurile participanților la fiecare desen a fost codat în funcție de legătura cu desenul original complet și similaritatea dintre cele două interpretări ale păpușilor. Doar dacă ei au răspuns corect la ambele criterii, au primit un scor de 1. Pe baza a 25% din răspunsuri, fidelitatea interevaluator a fost ridicată (Cohen’s kappa = .84).

Comportamentele Parentale de Creștere ”Parental Rearing Behaviors- Egna, Minnen, Beträffande, Uppfostran” (EMBU). Comportamentele parentale de creștere au fost evaluate cu versiunea pentru adolescenți a chestionarului EMBU (Amintirile mele legate de creștere; Perris și colab., 1980) – EMBU – A (Paloș și Drobot, 2010) și versiunea părinților a aceluiași instrument – EMBU – P. Cei 49 de itemi utilizați în chestionarul EMBU-A evaluează percepția copiilor privind practicile parentale de creștere în funcție de trei factori diferiți: Căldura Emoțională, Respingere și Supraprotecție. Copiii au completat o evaluare a practicilor parentale a ambilor părinți. EMBU – P are o structură identică, itemii fiind formulați din perspectiva părinților (doar subscalele de Căldură Emoțională și Supraprotecție au fost utilizate).

The Revised Child Anxiety and Depression Scale – Varianta părinte și copil (RCADS). RCADS (Visu-Petra și colab., 2011; Chorpita și colab., 2000) este un chestionar de 47 de itemi utilizat pentru a măsura frecvența celor mai relevante simptome de anxietate și depresie. Ambele versiuni, a îngrijitorului și a copiilor, au fost administrate. RCADS pentru părinți are o consistență internă ridicată, $\alpha = .85$, cât și RCADS pentru copii, $\alpha = .88$.

IQ - Vocabular, Înțelegere, și Codare.

IQ-ul verbal și non-verbal a copiilor au fost evaluate utilizând mai multe subteste (Înțelegere, Codare și Căutare de Simboluri) din WISC-IV adaptat (Dobreaan, 2012; Wechsler, 2004). WISC-IV este utilizat pe scară largă și are consistență internă excelentă, fidelitate test-retest, validitate de criteriu și construct (Wechsler, 2004).

1.2.2. Rezultate

Pentru chestionare am folosit metoda imputării multiple pentru a genera estimative pentru valorile lipsă (Penn, 2007) și metoda lui Field (2009) pentru valorile excepționale. Am efectuat mai departe o ANCOVA mixtă pentru a găsi diferențele dintre copii în termeni de proporții ale categoriilor de răspuns. Am introdus cele trei răspunsuri TM interviu ca o variabilă factor within (Explicație Proces Mental Activ, Explicație Proces Mental Non-Activ, Explicații Nu), vârsta ca o variabilă factor between (care a fost codată ca o variabilă dummy cu două categorii, 1 pentru 8 până la 10 ani, și 2 pentru 11-12 ani) și Înțelegerea ca si covariată. Din moment ce asumția sfericității a fost încălcată, testele statistice ANCOVA au fost estimate utilizând metoda Greenhouse – Geisser. Rezultatele noastre indică o diferență dintre răspunsurile TM, $F(1.259, 16.258) = 16.590, p < .001, \eta_p^2 = .11$ și o interacțiune semnificativă dintre răspunsurile TM și vârstă, $F(1.536, 16.258), p < .001, \eta_p^2 = .086$. Luând în considerare constrastele pairwise, copiii din ambele categorii de vârstă au avut tendința de a oferi semnificativ mai multe proporții de răspunsuri fără explicații decât cu explicații cu procese mentale non-active și active. Constrastele au arătat că cei de 8 până la 10 ani au avut o proporție semnificativ mai mare de răspunsuri fără explicații și semnificativ mai mici proporții de explicații cu procese mentale active decât cei de 11 și 12 ani.

Sarcina TM interpretativă – perceptuală (sarcina Dooddle) nu a corelat cu nicio variabilă de anxietate și practici parentale, exceptând cu Căldura (Părinte), $r_s(136) = .17, p = .04$. Am obținut o corelație pozitivă între scorul total la Anxietate Copil și Respingere Mamă, $r_s(136) = .35, p < .001$, Supraprotecție Mamă, $r_s(136) = .32, p < .001$, Respingere Tată, $r_s(136) = .25, p = .003$, precum și Supraprotecție Tată, $r_s(136) = .32, p < .001$. Corelații similare au fost obținute cu rapoartele părinților privind anxietatea copiilor, deoarece am obținut corelații semnificativ pozitive între Părintele Supraprotectiv și Părintele Anxios, $r_s(136) = .31, p < .001$, precum și cu Părintele de Internalizare, $r_s(136) = .33, p < .001$.

Pentru a determina efectul specific a practicilor parentale asupra anxietății, am rulat mai multe regresii ierarhice robuste utilizând metoda bootstrap. În prima regresie, am inclus ca și variabilă dependentă nivelul de simptome de depresie, raportate de copii. Variabilele de control au fost vârsta, Înțelegerea, Codarea și Căutarea de Simboluri. În a doua etapă, am inclus două scoruri compozite care reflectă media Respingerii și Supraprotecției a ambilor părinți. Rezultatele arată că modelul final de regresie prezice 26% din varianță, $R^2 = .26$, $F(6, 129) = 7.544$, $p < .001$. Simptomele de depresie au fost prezise pozitiv doar de Respingerea din partea ambilor părinți, $\beta = .495$, $p = .001$, CI [.319; .658]. În a doua regresie, am inclus tulburarea de anxietate generalizată ca variabilă dependentă, și predictorii au rămas aceeași. Modelul final a explicat 16.8% din varianță, $R^2 = .168$, $F(6, 129) = 4.327$, $p < .001$. Rezultatele au arătat că rezultatele de Respingere a ambilor părinți afectează pozitiv nivelul simptomelor de anxietate generalizată $\beta = .21$, $p = .005$, CI [.057; .376]. În același timp, rezultatul de Supraprotecție a ambilor părinți a fost un predictor pozitiv a nivelului de simptome de anxietate generalizată, $\beta = .175$, $p = .004$, CI [.056; .287].

1.2.3. *Discuție*

În studiul curent, am găsit relații semnificative între practicile parentale, simptomele de anxietate, și testele IQ. Am găsit de asemenea și că practicile parentale au fost predictorii semnificativi pentru simptomele de anxietate. În primul rând, copiii tineri au avut tendința de a da mai multe răspunsuri Nu și mai puține explicații de proces mental activ decât copiii mai în vârstă. În al doilea rând, pare că respingerea și supraprotecția ambilor părinți sunt predictorii importanți pentru variate simptome de anxietate.

Totuși, ipoteza conform căreia cele două măsurători ale înțelegerii diversității interpretative ar fi asociate pozitiv nu a fost susținută complet. Așa că, luând în considerare faptul că răspunsurile scrise ale copiilor nu au fost în mod particular detaliate, am desfășurat un al doilea studiu în care am utilizat versiunea extinsă a interviului de TM Constructivistă care implică o discuție individuală cu fiecare participant, fără o limită de timp.

1.3.Studiu 4 ³

1.3.1. Metodă

Participanți și Procedură

Am inclus în studiu 200 de copii cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani ($M = 124$ months, $SD = 9.8$). Educația părinților a variat (41% din mame și 47% din tați au finalizat diploma de licență). Cele trei faze ale studiului au fost la fel cu cele din primul, exceptând faptul că interviul TM constructivist a fost administrat de către un experimentator, în biroul consilierului școlar, împreună cu sarcinile verbale și Doodle.

Aceleași chestionare din Studiul 3 au fost utilizate, mai specific RCADS, versiunile pentru Copil și Părinte (Visu-Petra și colab., 2011; Chorpita și colab., 2000), și EMBU – Mamă, Tată, versiunile pentru copii, și EMBU Părinte, versiunea pentru părinți. Consistența internă a fost scăzută pentru EMBU Mamă, $\alpha = .64$, moderată pentru EMBU tată, $\alpha = .74$, și ridicată pentru EMBU Părinte, $\alpha = .80$. Cât pentru RCADS Copii, consistența internă a fost ridicată, $\alpha = .87$, la fel și pentru RCADS părinte, $\alpha = .87$. Sarcina TM interpretativ perceptual, sarcina Doodle, au avut fidelitate interevaluator ridicată, bazată pe 10% din răspunsuri, Cohen's kappa = .85.

Măsurători

Constructivist Theory of Mind Interview-Versiunea Lungă. Am utilizat versiunea extinsă a interviului TM Constructivist pentru a permite o interacțiune mai amplă între copil și intervievator fără o presiune legată de timp. Pe baza a 10% din răspunsuri, fidelitatea interevaluator a fost ridicată (Cohen's kappa = .86).

Test Vocabular. Am utilizat Vocabularul expresiv din Indexul de Înțelegere Verbală WISC-IV pentru a evalua cunoștințele de cuvinte ale copiilor (Wechsler, 2014).

1.3.2. Rezultate

Am găsit o corelație pozitivă între Explicații Proces Mental Activ și sarcina Doodle, $r_s(200) = .16$, $p = .018$, susținând prima noastră ipoteză. Pe măsură ce copiii au raportat mai multe explicații cu procese mentale active, era mult mai probabil ca ei să ofere două interpretări diferite privind desenele ambigue. Când am împărțit datele în două grupe, în funcție de vârstă, corelația lor, totuși, nu a fost semnificativ pentru grupul mai tânăr (8 la 10 ani), dar a rămas

³ Studiu 4 descris în acest capitol a fost acceptat cu revizuirii minore în *Journal of Evidence Based-Psychotherapies*: Moldovan, Prodan, Coman și Visu-Petra (2022).

semnificativă pentru cel mai în vârstă (11 și 12 ani), $r_s(200) = .44, p < .001$. De asemenea, ambele măsurători TM au fost corelate pozitiv cu vârsta; pentru Explicații Proces Mental Activ, $r_s(200) = .31, p < .001$, și pentru sarcina Doodle, $r_s(200) = .15, p < .001$. Relația dintre Explicații Proces Mental Activ și sarcina Doodle a rămas marginal semnificativă după ce s-a controlat vârsta, $r_s(200) = .13, p = .065$. Mai mult, Explicația Proces Mental Non-Activ a corelat negativ cu performanța de la sarcina Doodle, $r_s(200) = -.14, p = .047$.

O primă privire peste cele două seturi de date din TM interviu arată o creștere în proporția de Explicații Procese Mentale Active în al doilea studiu. Pentru a analiza diferențele dintre proporțiile de răspunsuri la interviu am efectuat o ANOVA mixtă. Ca și variabilă factor between, am introdus vârsta (codată ca o variabilă dummy cu două categorii, 1 pentru 8-10 ani, și 2 pentru 11 și 12 ani). Rezultatele nu au arătat vreo diferență dintre grupele de vârstă, dar a fost o diferență semnificativă în participanți privind TM. Conform testelor post-hoc (utilizând corecția Bonferroni), copiii ambelor grupe de vârste au avut tendința de a arăta o proporție mai ridicată de răspunsuri cu Explicații Proces Mental Non-Activ decât Proces Mental Activ și Explicații Nu, $p < .001$.

Utilizând testul corelațional Spearman, am obținut câteva corelații semnificative între măsurătorile TM și practici parentale. Mai specific, o corelație pozitivă între Explicații Proces Mental Activ și Căldură Mamă, $r_s(200) = .23, p = .001$, precum și cu Căldură Tată, $r_s(200) = .19, p = .005$. Mai mult, Procesele Mentale Active și sarcina Doodle au părut să coreleze negativ cu Respingere Mamă.

Pentru a testa a doua ipoteză, am efectuat o regresie ierarhică utilizând metoda bootstrap. Am introdus explicații proces mental activ ca variabila dependentă. În primul pas, am introdus variabile de control vârsta și educația mamei. În al doilea pas, am introdus căldura din partea ambilor părinți (scor compozit). În al treilea pas, am introdus simptomele de internalizare. Modelul final a prezis 21.7% din varianță ($R^2 = .217, p < .001$). Toate, în afară de simptomele de internalizare, au fost predictorii semnificativi, vârsta $\beta = .005, p = .001, CI [.004; .007]$, educația mamei $\beta = .017, p = .022, CI [.005; .030]$, Căldura Mama și Tată, $\beta = .008, p = .004, CI [.003; .012]$. Efectele sunt semnificative, însă mici.

Am testat pentru diferențe semnificative între trei grupe a sarcinei Doodle (niciun TM interpretativă – perceptuală, TM interpretativă – perceptuală parțial, și TM interpretativă – perceptuală total) privind nivelul de anxietate de separare. Rezultatele au arătat că au fost

diferențe semnificative între grupe, $X^2 = 10.179$, $p = .006$. Testele Mann–Whitney au fost utilizate pentru a urmări acest rezultat. O corecție Bonferroni a fost aplicată pentru ca toate efectele să fie raportate la nivelul de semnificație de .0167. Pare că singura diferență semnificativă este între grupul niciun TM interpretativ – perceptual și grupul TM interpretativă – perceptuală total. Grupul cu TM interpretativă – perceptuală total a avut un nivel semnificativ mai mic de anxietate de separare decât grupul niciun TM interpretativ – perceptual, $U = 1781.500$, $p = .002$.

Apoi, am utilizat Kruskal-Wallis pentru a vedea dacă sunt diferențe semnificative dintre/între grupuri în ceea ce privește nivelul de atacuri de panică, $H(2) = 8.971$, $p = .011$. Corecția Bonferroni a fost aplicată pentru ca toate efectele să fie raportate la nivelul de semnificație de .0167. Singura diferență semnificativă a fost obținută între grupurile cu niciun interpretativă – perceptuală și grupul interpretativă – perceptuală total. Grupul cu interpretativă – perceptuală total a avut un nivel semnificativ mai mic de Atacuri de Panică comparativ cu grupul niciun interpretativă – perceptuală, $U = 1856.500$, $p = .006$. Nu a fost nicio diferență între grupuri privind nivelul de depresie.

Următorul Kruskal-Wallis a arătat o diferență semnificativă între grupuri în ceea ce privește nivelul de repingere din partea ambilor părinți, $H(2) = 9.892$, $p = .007$. Copiii cu niciun interpretativă – perceptuală au avut niveluri semnificativ mai mari de respingere din partea ambilor părinți comparativ cu copiii cu TM interpretativ – perceptual total, $U = 1754.500$, $p = .002$. Nu au fost diferențe între grupuri în ceea ce privește nivelul de supraprotecție din partea ambilor părinți.

Am obținut corelații negative între ambele sarcini ale înțelegerii diversității interpretative și Scorul Anxietate și Internalizare copii. Asta înseamnă că pe măsură ce copiii au raportat mai puține simptome de anxietate, au oferit mai multe explicații de procese mentale active. Era și mai probabil să ofere două interpretări diferite privind desenele ambigue. Așadar, am confirmat a treia ipoteză. Din nou, a fost o singură variabilă, Înțelegerea, care a corelat semnificativ cu simptomele de anxietate, $r_s(200) = -.20$, $p = .004$, și internalizare, $r_s(200) = -.20$, $p = .003$) raportate de părinți.

Pentru a testa a patra ipoteză, am efectuat o regresie ierarhică utilizând metoda bootstrap. Ca și variabilă dependentă, am adăugat simptomele de internalizare. Am introdus vârsta ca și variabilă de control, și apoi în al doilea pas, am introdus repingerea și supraprotecția din partea

ambilor părinți. În al treilea pas, am adăugat Explicațiile Proces Mental Activ și sarcina Doodle. Modelul total a prezis 25.4% din varianță ($R^2 = .254$, $F(5, 194) = 13.204$, $p < .001$). Rezultatele au arătat că doar respingerea ambilor părinți a fost un predictor semnificativ și pozitiv al simptomelor de internalizare, $\beta = 1.152$, $p < .001$, CI [.642; 1.623].

1.3.3. Discuții Generale

Primele rezultate ne arată că performanța TM constructivistă nu a fost asociată cu nicio altă măsurătoare. Ca și explicații, au fost câteva diferențe între studiul nostru și cel al lui Weimer și colegii (2017), în ceea ce privește metoda de administrare: vârsta noastră a fost mai mică decât a liceenilor lui Weimer și colegii (2017) și numărul de chestionare aplicate într-o singură etapă a fost diferit. Am inferat faptul că copiii nu au avut resursele cognitive necesare pentru a-l parcurge în mod corespunzător și timp suficient pentru a scrie răspunsurile (media în lungimea răspunsului a fost între 3 și 5 cuvinte). Pe de altă parte, din perspectiva teoretică, Weimer și colegii (2017) au arătat că doar în jurul vârstei de 10 și 12 ani copiii își schimbă în mod semnificativ răspunsurile, în sensul de a considera diferențele în activitățile mentale ca fiind necesare atunci când se ajunge la rezultate cognitive diferite în aceeași situație (peste 50% din participanții noștri în ambele studii au fost sub această vârstă). În acord cu Weimer și colegii săi(2017), am găsit diferențe de vârstă importante între răspunsurile copiilor la interviu, cu copiii mai tineri oferind mai multe răspunsuri Explicații Nu și mai puține Explicații Proces Mental Activ decât copiii mai în vârstă. Urmând aceste considerente, în al doilea studiu, am utilizat versiunea extinsă a Interviului TM Constructivistă istă și noile condiții au îmbunătățit performanța copiilor (Explicații Active, $M = .26$) comparativ cu cei din primul studiu ($M = .06$). Cercetările viitoare ar trebui să considere aceste aspecte atunci când aleg între varianta scurtă și extinsă a sarcinii.

Cea mai importantă îmbunătățire în al doilea studiu a fost corelația pozitivă dintre cele două sarcini de înțelegere interpretativă a minții, explicată parțial de vârstă. Asta indică faptul că cele două măsurători evaluează aceeași abilitate a înțelegerii diversității interpretative, dar sunt destul de independente pentru a adresa diferite aspecte ale ei (Schaafsma și colab., 2015). Luând asta în considerare, am privit înțelegerea diversității interpretative ca un proces multidimensional, cu cele două sarcini reflectând componente diferite: TM interpretativ și constructivistă.

Sarcina Doodle a fost construită pentru copii mai tineri, și apelează mai mult la imaginația copiilor, și procesul lor creativ. Nu am găsit nicio diferență de vârstă în termeni de răspunsuri corecte (sarcina Doodle), dar aproape jumătate din copii, din ambele studii, au răspuns la ambele probe cu două interpretări diferite și valide pentru același desen ambiguu (TM interpretativ total; 47% în Studiu 3 și 57% în Studiu 2).

Am descoperit că cei mai tineri (8 până la 10 ani) au oferit o proporție de răspunsuri semnificativ mai ridicată de Explicații Nu, și au avut mai puține răspunsuri cu Explicații Procese Mentale Active în comparație cu cei mai în vârstă (11 și 12 ani). În al doilea studiu, utilizând versiunea mai lungă a interviului, am descoperit că cei ambele vârste au avut o proporție mai ridicată de Explicații Procese Mentale Non-active decât cu Procese Mentale Active și Explicații Nu. În acord cu studiul nostru, Weimer și colegii săi (2017) au arătat că copiii cu vârste între 8 și 11 ani tind să ofere mai multe răspunsuri cu explicații procese mentale non-active decât adulții.

Copiii cu o mai mare înțelegere a diversității interpretative au avut un nivel mai scăzut de simptome de anxietate și internalizare. Asta susține a treia ipoteză a noastră, precum și ipoteza de deficit TM din anxietate (Reid, 2017). Acestea sunt în acord cu studiile trecute care au arătat că capacitățile de mentalizare ridicate au fost asociate semnificativ cu simptome mai scăzute de depresie, tulburare de panică și anxietate de separare (Caputi și colab., 2018), precum și cu nivele mai scăzute de anxietate socială și de separare (Scaini și colab., 2020) în copilăria mijlocie și adolescență. Aceste rezultate au implicații clinice, având în vedere că programele de tratament și antrenament ar putea să includă această abilitate socio-cognitivă cu scopul de a îmbunătăți funcționarea socială a copiilor anxioși (Ooi și colab., 2008).

În al doilea studiu, pe măsură ce copii au raportat mai multe practici parentale bazate pe afecțiune, suport, și căldură emoțională, abilitatea lor de a înțelege natura constructivă a minții a crescut. Această relație indică faptul că e posibil ca într-o relație părinte-copil marcată de suport și afecțiune, copilul poate să se simtă mai încurajat să exploreze diferite idei despre intențiile oamenilor. Atunci când această securitate și suport lipsește, se așteaptă opusul. Am descoperit că copiii cu cel mai mare scor la practicile parentale bazate pe respingere au fost cei care nu puteau înțelege de ce un desen ambiguu poate fi interpretat în două moduri diferite și valide. Aceste rezultate sunt în acord cu literatura pe copiii mai tineri (Hughes și Devine, 2016),

În ambele studii am găsit suport parțial pentru a patra ipoteză. Am descoperit că practicile parentale bazate pe respingere și supraprotecție (așa cum sunt raportate de copii) sunt predictorii

pozitivi pentru simptomele de anxietate și internalizare, în acord cu alte studii (Johnco și colab., 2021). Chiar și adolescenții și adulții tineri care își percep părinții ca fiind respingători, autoritari sau coercitivi, au raportat o dereglare emoțională ridicată, supresie a tristeții și îngrijorării, și mai multă retragere socială, care este relaționată cu simptomele de anxietate (Gardner și Zimmer-Gembeck, 2018; Niditch și Varela, 2012; Wood și colab., 2003).

Limite

Limitele acestor studii au fost utilizarea versiunii hârtie și creion într-un grup prea tânăr care încă prezenta dificultăți la sarcina de scriere, într-un cadru cu limită de timp, cât și dezirabilitatea socială în evaluarea practicilor parentale și a dimensiunilor emoționale ale copiilor.

CHAPTER 5.

DIFERENȚE INDIVIDUALE ÎN ÎNȚELEGEREA DIVERSITĂȚII INTERPRETATIVE: O PERSPECTIVĂ INTEGRATIVĂ

5.1. Prezentarea Generală a Tezei

Teza de față a investigat înțelegerea diversității interpretative cu scopul de a oferi o înțelegere mai bună a traiectoriei ei de dezvoltare, precum și diferențele individuale care exercită o influență asupra acestei abilități în copilăria mijlocie. În primul capitol, aducem împreună multiplele conceptualizări ale înțelegerii diversității interpretative, care include trei tipuri diferite ale *înțelegerii diversității interpretative*: *TM interpretativă – perceptuală*, *TM interpretativ biasat* și *TM constructivistă* (Miller, 2000; Weimer și colab., 2017). **Capitolul 2** descrie un studiu empiric cu copii în perioada copilăriei mijlocii, care adresează relația dintre diferențele individuale pe dimensiunile cognitive (ML, Comutarea atențională/Inhibiție, abilități lingvistice) și dimensiunile emoționale (simptome de anxietate), și tipul *TM interpretativ biasat*, precum și alte abilități TM Avansate (*Strange Stories*, înțelegerea Faux-pas), utilizând viniete care descriu diverse situații sociale ambigue. **Capitolul 3** continuă investigația dintre *TM interpretativă biasată* și diferențele individuale emoționale (simptomele de anxietate și biasarea interpretativă), utilizând alte viniete cu situații sociale ambigue, cu desene, într-un grup de copii cu copii în perioada copilăriei mijlocii. **Capitolul 4** este alcătuit din 2 studii, cu copii cu copii în perioada copilăriei mijlocii, în care ne-am uitat la relația dintre două tipuri importante, *TM interpretativă - perceptuală*, și *TM constructivistă*, în relație cu diferențe individuale contextuale, precum practicile parentale și diferențe individuale emoționale (simptome de anxietate; vezi Tabelul 1 pentru rezultatele principale).

5.2. Întrebări de cercetare: Rezultatele principale

Conform modelului integrativ al lui Weimer și colegii săi (2021), pentru a avea un cadru teoretic coeziv al lui TM Avansat în copilăria mijlocie, este esențial să abordăm corelatele și antecedentele în dezvoltarea TM, precum și diferențele individuale emoționale, cognitive și contextuale. În primul rând, am emis ipoteza că diferitele componente ale FE vor fi relaționate pozitiv și unic cu înțelegerea diversității interpretative (Studiul 1). În al doilea rând, am emis ipoteza conform căreia anxietatea va fi asociată negativ cu înțelegerea diversității interpretative (Studiul 1, 2 și 3). În al treilea rând, am emis ipoteza conform căreia practicile parentale vor fi asociate cu înțelegerea diversității interpretative în funcție de specificul lor (Studiul 3 și 4). Nu în

cele din urmă, am emis ipoteza conform căreia tipurile de înțelegere a diversității interpretative vor avea relații bidirecționale (Studiul 3 și 4). Am testat direct aceste ipoteze în studiile noastre și vom sumariza rezultatele principale.

5.2.1. Sunt FE prerechizite pentru înțelegerea diversității interpretative?

Am găsit un rezultat interesant atunci când am analizat separate condițiile TM interpretativ biasat. În *condiția valență contrastantă*, valența biasării personajului putea avea o valență diferită sau similar cu cea a acțiunii actorului. Am găsit o asociere pozitivă între performanța din *condițiile valență constantă* (biasarea personajului și acțiunea actorului au aceeași valență) și Indexul comutare atențională. Totuși, când vârsta a fost luată în considerare, relația a devenit nesemnificativă. Rezultatele noastre preliminare par să indice Înțelegerea și ML ca fiind corelate pozitiv cu performanța totală în sarcinile de TM Avansat, și Înțelegerea ca fiind singurul ei predictor.

5.2.2. Sunt diferențele individuale emoționale asociate negativ cu înțelegerea diversității interpretative?

Noi confirmăm, pentru prima dată în literatură, ipoteza deficitul TM în anxietate, cu înțelegerea diversității interpretative. Simptomele de anxietate, precum și tendința de a interpreta stimulii ca fiind amenințători (biasare interpretativă), au fost mai scăzute în copiii cu o înțelegere mai bună a naturii interpretative a minții.

5.2.3. Practicile parentale influențează înțelegerea diversității interpretative?

Rezultatele noastre întăresc ideea de practici parentale ca factori contextuali cu o influență majoră asupra înțelegerii interpretative a minții în copilăria mijlocie. Se pare că practicile parentale bazate pe afecțiune și suport sunt corelate pozitiv cu înțelegerea ambiguității perceptuale, și a activităților mentale, și prezic, de asemenea, pe cele din urmă. Pe de altă parte, practicile parentale bazate pe respingere și severitate prezic negativ înțelegerea ambiguității perceptuale.

5.2.4. Sunt diferite tipuri de înțelegere a diversității interpretative interrelaționate?

Până acum, rezultatele preliminare susțin o interrelaționare între cele două tipuri de înțelegere a diversității interpretative, precum și între un tip de înțelegere a diversității interpretative și forme mai timpurii ale lui TM, în copilăria mijlocie.

Tabel 1. Sumarizarea rezultatelor și concluziilor principale

Studiu	Interval Vârstă	Tipul de TM	Descrierea Sarcinii	Rezultatele Principale
Capitol 2 Studiu 1	9 - 12 ani (N = 120)	TM Interpretativă biasată	<p>TM Interpretivă (adaptată din Pillow, 1991; Pillow și Weed, 1995). Poveștile au avut un personaj și un actor. Personajul are două credințe biasate despre actor, una dintre ele fiind relevantă pentru situație. Actorul desfășoară o acțiune, care rămâne ambiguă pentru personaj, dar nu pentru copil. Am intersectat două condiții, <i>natura ambiguității și valențele contrastante</i>. Natura <i>acțiunii ambigue</i> a putut fi de două tipuri: fie acțiunea a avut o intenție ambiguă (<i>intentionată sau accidental</i>) sau identitatea acțiunii a fost ambiguă (<i>condiția identificării acțiunii</i>).</p> <p>Credința biasată a personajului și informația de dezambiguizare au fost fie de <i>valențe contrastante</i> sau nu. Am avut două povești în fiecare din cele două condiții.</p> <p>Experimentatorul a adresat <i>întrebare de memoria biasare, întrebare memorie eveniment, întrebare acces la informație și întrebare interpretare</i>.</p> <p>Întrebarea interpretare viza interpretarea personajului privind acțiunea actorului, și un răspuns corect a necesitat analiza experienței anterioare a personajului (credința biasată) privind actorul. Dacă copilul a răspuns corect la toate, primește un scor de 1 pe poveste.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nu am găsit nicio corelație între scorul TM interpretative biasată și FE. 2. Am găsit o corelație pozitivă între comutarea atențională și inhibiție și TM de ordin 2 (Strange Stories). 3. Înțelegerea și ML au fost corelate pozitiv cu TM Total (Strange Stories, înțelegerea faux-pas și ToM interpretativ). 4. Înțelegerea a fost un predictor pentru TM Total. 5. Simptomele de anxietate nub au corelat cu nicio sarcină TM avansată. 6. Rezultatele noastre accentuează TM ca fiind un construct incoherent care trebuie tratat multi-dimensional.
Capitol 3 Studiu	9 - 11 ani (N = 86)	ToM interpretative biasată	<p>Multiple Interpretation task (adaptată din Pillow, 1991). Fiecare din cele 4 viniete MIT a urmat unei povești Bias Task. În poveștile Bias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Am găsit o corelație pozitivă între biasarea interpretativă și simptomele de anxietate

Task, actorul a realizat o acțiune ambiguă îndreptată către copil.

Poveștile MIT au avut un personaj și un actor. Personajul are o credință pre-existentă despre actor, care descrie o atitudine mai generală. Actorul realizează o acțiune ambiguă similară cu cea realizată de actorul din Bias Task, dar acum e direcționată către personaj.

Am avut două condiții, *cunoștințe contrastante (contrasting knowledge, CK)* și *biasări contrastante (contrasting biases, CB)*. Poveștile fie au avut informații despre acțiunea ambiguă, disponibilă doar pentru copil (cu informații), sau nu (fără informații). Au fost două povești în fiecare.

Copilului i s-a prezentat un al doilea personaj în poveste, și interpretarea oferită pentru acțiunea ambiguă desfășurată pentru Bias Task a fost luată în considerare.

În poveștile cu cunoștințe, valența biasării personajului a fost în opoziție cu valența cunoștinței, dar cu aceeași valență cu interpretarea oferită anterior de copil.

În poveștile fără cunoștințe, valența biasării personajului și interpretarea copilului au fost de valențe diferite.

2. Am găsit o **relație negativă** între *abilitățile de mentalizare (evaluările parentale) și simptomele de anxietate la copil.*
3. Am găsit o relație negativă între abilitățile de mentalizare (evaluările părinților; Subscala Avansată) și *biasarea interpretativă (Bias Task)*
4. Copiii care au folosit credința biasată a personajului pentru a construi interpretarea personajului a situației ambigue (întrebarea de interpretare, un indicator a TM interpretative biasate) au **avut scoruri mai mici** la *biasarea interpretativă (Bias Task)* decât copiii care nu au făcut asta.
5. Copiii care nu au justificat interpretarea inferată cu credința biasată (întrebare justificare indicator a TM interpretative biasată) **au avut simptome de anxietate mai ridicate comparativ cu cei care au făcut asta măcar o dată.**
6. Copiii care au construit două justificări, una dintre ele fiind negativă **au avut abilități TM de bază (inventarul părinți) mai dezvoltate comparativ cu cei care nu au făcut asta.**

Capitol 8 - 12 ani TM
4 (N = Interpretativă -
Studiu 136) perceptuală
3

Sarcina Doodle. TM interpretativă - perceptuală a fost evaluate cu două desene (de exemplu, un elefant și o portocală). După ce au văzut imaginea completă, desenele au fost

1. Abilitățile TM **nu au corelat.**
2. Copiii **au avut o proporție semnificativ mai mare de răspunsuri fără nicio explicație** decât orice alt tip

introduce într-un plic, lăsând doar o parte ambiguă la vedere.

Participanții au fost rugați să infereze cum fiecare din cele două păpuși ar interpreta identitatea complete a desenului, pe baza secțiunii vizibile, ambigue.

TM

Constructivistă

Constructivist ToM interview-Versiunea Scurtă

În cele 6 scenarii una sau două personaje se confruntă cu stimuli vizuali, auditivi și verbali și copiii sunt întrebați despre procesele mentale ale persoanei/persoanelor (Înțelegere, Atenție, Memorie, Comparație, Planificare, și Inferență) privind acei stimuli.

Întrebările au explorat înțelegerea copiilor privind înțelegerea diversității interpretative și dacă ei consider asta a fi consecința naturii constructive a proceselor mentale sau a altor factori relaționați cu stimulul.

Copiii au fost instruiți să încercuiască "Da" sau "Nu" pentru fiecare întrebare și să ofere explicații suplimentare dacă au răspuns cu "da". Răspunsurile lor au fost evaluate în funcție de referințele către diferențele inerente în procese mentale între indivizi.

de răspuns (TM constructivistă).

3. Copiii tineri (8-19 ani) **au avut o proporție semnificativ mai mare de răspunsuri fără nicio explicație și o proporție semnificativ mai mică de explicații cu procese mentale active** decât copiii mai în vârstă (11 și 12 ani; TM constructivistă).
4. TM interpretivă - perceptuală **a corelat pozitiv** cu Căldura practicilor parentale.
5. **Anxietatea copiilor a corelat pozitiv** cu Respingerea și Supraprotecția (practici parentale) ambilor părinți.
6. **Anxietatea copiilor (evaluare părinți) a corelat pozitiv** cu Supraprotecția (evaluare părinți).
7. **Depresia copiilor a corelat pozitiv** cu Respingerea ambilor părinți.
8. **Anxietatea generalizată a copiilor a fost prezisă pozitiv** de Supraprotecția ambilor părinți.

Capitol 8 - 12 ani TM
4 (N = Interpretivă -
Studiu 200) perceptuală
4

Sarcina Dooddle. TM interpretativă – perceptuală a fost evaluate cu două desene (de exemplu, un elefant și o portocală). După ce au văzut imaginea completă, desenele au fost introduce într-un plic, lăsând doar o parte ambiguă la vedere.

1. **Ambele forme TM a crescut cu vârsta.**
2. **Abilitățile TM au corelat pozitiv** pentru cei de 11-12 ani.
3. S-a găsit o **corelație pozitivă** între TM constructivistă (Explicații Procese Mentale Active) și Căldura maternă și

- Participanții au fost rugați să infereze cum fiecare din cele două păpuși ar interpreta identitatea complete a desenului, pe baza secțiunii vizibile, ambigue
- TM
Constructivistă
- Constructivist ToM interview-Long Version.**
- Experimentatorul prezintă 10 scenarii în care una sau mai multe persoane se confruntă cu stimuli vizuali, auditivi și verbali și copiii sunt întrebați despre procesele mentale ale persoanei/persoanelor (Înțelegere, Atenție, Memorie, Comparatie, Planificare, și Inferență) privind acei stimuli.
- Întrebările au explorat înțelegerea copiilor privind înțelegerea diversității interpretative și dacă ei consider asta a fi consecința naturii constructive a proceselor mentale sau a altor factori relaționați cu stimulul.
- Copiii au fost instruiți să încercuiască "Da" sau "Nu" pentru fiecare întrebare și să ofere explicații suplimentare dacă au răspuns cu "da". Răspunsurile lor au fost evaluate în funcție de referințele către diferențele inerente în procese mentale între indivizi.
4. S-a găsit **o corelație pozitivă** între *TM constructivistă* (Explicații Procese Mentale Active) și *Respingerea* (Practici Parentale).
 5. S-a găsit **o corelație pozitivă** între *TM interpretativă-perceptuală* și *Respingerea maternă*.
 6. *Vârsta, educația mamei, Căldura maternă și paternă* **au prezis pozitiv** *TM constructivistă* (Explicații Procese Mentale Active).
 7. Cei care au avut scorurile cele mai ridicate la *TM interpretativă – perceptuală* **au avut simptome de anxietate de separare mai mici** decât cei care nu au avut. Valabil și pentru *simptomele de atacuri de panică*.
 8. Cei care au avut scorurile cele mai ridicate la *TM interpretativă – perceptuală* **au avut scor mai mic de Respingere parentală din partea ambilor părinți** decât cei care nu au avut.
 9. *Respingerea din partea ambilor părinți* **au prezis simptomele de internalizare a copiilor**.

5.3. Contribuții Teoretice

Studiile noastre extind cunoștințele noastre privind înțelegerea interpretativă a diversității (de exemplu, Carpendale și Chandler, 1996; Pillow, 1991), către o *perspectivă integrativă*, în cadrul diferențelor individuale. În secțiunile care urmează, vom integra rezultatele noastre în cadrul teoretic existent al lui TM avansat în copilăria mijlocie (Weimer și colab., 2021).

5.3.1. *TM și FE*

Abilitatea de a schimba între diferite tipuri de informații, externe și interne, pare a fi importantă pentru înțelegerea naturii interpretative a minții. Abilitatea de a face raționamente despre minte (TM total), în diferite condiții și situații, este relaționată cu abilitatea de a considera principii generale și cunoștințe în situații sociale (Înțelegere), și a-ți aminti cuvinte în timpul realizării unor operații mentale (ML). Aceste rezultate reproduc dovezile existente care susțin ipoteza conform căreia TM și FE sunt constructe multi-procesuale, incoerente (Schaafsma și colab., 2015). FE și înțelegerea diversității interpretative se dezvoltă în tandem în copilăria mijlocie.

5.3.2. *TM și Anxietate*

Am testat, pentru prima dată în literatură, ipoteza deficitului într-o formă mult mai avansată de TM, în copilăria mijlocie, utilizând patru măsurători diferite de TM (Studiul 2,3 și 4). Abilitatea copiilor de a aprecia conținutul mental individual, în forma credinței biasate, ca fiind important în judecățile privind interpretarea unei situații este corelată negativ cu simptomele lor de anxietate, precum și cu tendința de a interpreta stimulii ca fiind amenințători. Același rezultat a fost găsit și pentru abilitatea copiilor de a explica în mod corespunzător interpretarea inferată pentru personaj făcând referire la conținutul mental al individului. De asemenea, pe măsură ce înțelegerea copiilor că doi oameni care au două interpretări valide privind același desen ambiguu perceptual a fost mai mare, cu atât nivelul de anxietate a scăzut. Acestea accentuează lipsa resurselor mentale și un nivel de rigiditate cognitivă atunci când nivelul de anxietate este ridicat, ceea ce afectează flexibilitatea copiilor atunci când consideră alți factori ca fiind relevanți în modul în care oamenii interpretează mediul și acțiunile altora.

5.3.3. *TM și PP*

Pare că abilitatea copiilor de a aprecia natura interpretativă a desenului ambiguu prin recunoașterea faptului că mai mult de o interpretare este posibilă, este relaționată cu practici parentale bazate pe căldură, suport, afecțiune (Studiul 3). Complementar, copii care nu au avut

aceasă abilitate, raportează un nivel mai ridicat de practice parentale bazate pe respingere (Studiul 4). Abilitatea de a face raționamente asupra proceselor mentale, precum memoria și atenția, ca factori valoroși în modul în care oamenii ar putea obține rezultate diferite dintr-o situație, este prezisă de practicile parentale calde a ambilor părinți, vârsta și educația. Acestea sunt în concordanță cu rezultatele existente privind importanța unei relații bune și sănătoase asupra dezvoltării copilului (Benga, 2004; Tafreshi și Racine, 2016).

5.3.4. Interrelații dintre abilitățile TM

Rezultatele noastre susțin asocierile dintre diferite abilități TM, chiar dacă ele sunt slabe și inconsistente. Abilitățile copiilor de a înțelege că diferiți indivizi aduc propriul conținut subiectiv în situații, și apreciază ambiguitatea unei situații sociale (TM interpretativ biasat) au fost raportați de către părinții lor ca având abilități TM mai ridicate (Studiul 2). Abilitatea de a aprecia că desenul ambiguu poate fi interpretat în două moduri diferite (TM interpretativ – perceptual) și că activitățile mentale sunt responsabile de rezultatele variate pe care doi oameni le pot oferi într-o anumită situație (TM constructivistă), se îmbunătățesc cu vârsta. Mai mult, par să coreleze una cu cealaltă în grupul celor în vârstă (11 și 12 ani), dar nu și în grupul celor tineri, de 8 – 10 ani. Performanța TM constructivistă a copiilor de 11-12 ani nu a fost bună per ansamblu, dar a fost semnificativ mai bună decât a celor tineri. Aceste rezultate ne susțin modelul integrativ pe înțelegerea diversității interpretative, care plasează înțelegerea activităților mentale (TM constructivistă) ca fiind mai avansată, ea dezvoltându-se la o vârstă mai târzie comparativ cu celelalte două tipuri de TM interpretativă.

Eșecul copiilor de a răspunde cu orice perspectivă privind modalitatea în care diferite persoane interacționează cu aceeași situație (TM constructivistă), a fost relaționat negativ cu aprecierea lor privind ambiguitatea perceptuală a desenelor ambigue (TM interpretativă – perceptuală). În ciuda modificărilor aduse pentru a face sarcina mai ușoară, performanța lor nu a crescut considerabil, accentuând ideea că TM constructivistă este încă rudimentar în acest interval de vârstă. Asta susține, din nou modelul integrative propus, și diferitele abilități implicate în cele trei tipuri de înțelegere a diversității interpretative, precum și nevoia lor de a fi tratate diferite.

5.4. Contribuții Empirice

5.4.1. Studiul 1

- După cunoștințele noastre, acest studiu este primul care investighează relația dintre funcțiile executive, TM interpretativ, și alte două abilități TM avansate (*Strange Stories* and înțelegerea Faux-pas) în același design;
- Rezultatele noastre preliminare au indicat faptul că ML și Înțelegerea sunt corelate importante cu suma totală a celor trei abilități TM;
- Adicional, Înțelegerea a prezis semnificativ, mai mult decât vârsta, venitul și ML, suma totală a abilităților TM (*Strange Stories*, înțelegerea Faux-pas și TM interpretativă biasată).
- Am dezvoltat o sarcină nouă pentru a măsura TM interpretativ, o versiune modificată a lui Pillow's (1991) și sarcinile lui Pillow și Weed (1995).

5.4.2. Studiul 2

- După cunoștințele noastre, acesta este primul studiu care investighează și confirmă ipoteza deficitului de TM în anxietate cu înțelegerea interpretativă a minții în copilăria mijlocie;
- Pe măsură ce copiii au scorat mai puțin la scala de simptome de anxietate, abilitățile lor TM au fost percepute ca fiind mai ridicate (Subscala de TM avansat din inventar). Pe măsură ce copiii au scorat mai mult la scala de simptome de anxietate, abilitățile lor TM (Subscalele de TM Timpuriu, Basic și Avansat din inventar) au fost evaluate de părinți ca fiind mai reduse;
- Un rezultat nou este următorul: pe măsură ce tendința copiilor de a selecta interpretarea negativă creștea, abilitățile lor avansate erau percepute ca fiind mai reduse;
- Acest studiu a găsit o legătură între simptomele de anxietate și scorurile de biasare interpretativă;
- Am dezvoltat o sarcină pentru a măsura TM avansat, o versiune modificată a lui Pillow (1991), și am fuzionat-o cu o sarcină de biasare interpretative (sarcina MIT).

5.4.3. Studiul 3

- După cunoștințele noastre, acesta este primul studiu care a investigat împreună două tipuri de înțelegere a diversității interpretative, TM interpretativă – perceptuală și TM constructivistă;
- Rezultatele preliminariei sugerează o interacțiune dintre vârstă și tipuri de răspuns. Copiii mai tineri (8-10 ani) au eșuat în a răspunde în orice fel la întrebările interviului comparativ cu cei mai mari (11-12 ani);

- Copiii care au atribuit mai mult de o interpretare validă desenului ambiguu, au raportat mai multe practice parentale bazate pe afecțiune și suport;
- Simptomele de anxietate și internalizare (auto-evaluate și evaluate de părinți) au fost relaționate pozitiv cu practicile parentale maternel și paternel bazate pe respingere și supraprotecție, cât și cu rapoartele parentale bazate pe supraprotecție;
- Rapoartele copiilor privind practicile parentale maternel și paternel bazate pe respingere prezic simptomele de depresie a copiilor;
- Suma compozită a practicilor parentale maternel și paternel bazate pe supraprotecție prezic pozitivă anxietatea generalizată a copiilor;

5.4.4. Study 4

- Am găsit o corelație pozitivă între TM interpretativ – perceptual, TM constructivistă și vârstă;
- Am găsit o corelație pozitivă între TM constructivistă (Explicații Proces Mental Activ) și practici maternel și paternel bazate pe căldură, afecțiune și suport, și negativă cu practici maternel și paternel bazate respingere. Același lucru a fost găsit pentru TM interpretativă – perceptuală (sarcina Doodle);
- Rezultatele noastre arată că vârsta, educația mamei, practicile parentale calde ale mamei și tatălui prezic TM constructivistă (Explicații Proces Mental Activ);
- Copiii care au putut interpreta în două moduri diferite cele două desene ambigue (interpretativă – perceptuală) au avut simptome de anxietate mai ridicate decât cei care nu au putut face asta. Același lucru a fost găsit și în ceea ce privește simptomele de atac de panică;
- Copiii care au interpretat în două feluri diferite și valide cele două desene ambigue (interpretativă – perceptuală) au avut nivele scăzute de practice parentale bazate pe respingere;
- Rezultatele noastre arată că practicile parentale bazate pe respingere prezic simptomele de internalizare ale copiilor.

5.5. Limitări

Este necesar să adresăm câteva observații de atenționare privind investigațiile noastre. În primul rând, în două studii (Studiul 1 și 2) eșantionul nostru a fost mic, și e posibil să fi influențat proeminența unor relații. În al doilea rând, chiar dacă am dezvoltat sarcini noi pentru a măsura înțelegerea diversității interpretative, nu am folosit alte măsurători cunoscute TM, pentru a verifica validitatea lor, exceptând în Studiul 1 și 2. Utilizarea versiunii cu foaie și creion a interviului TM constructivistă nu părut să evidențieze abilitățile lor de judecată privind mintea umană (Studiul 3). Ar fi interesant să se investigheze înțelegerea diversității interpretative într-un cadru social natural. Nu în ultimul rând, studiile viitoare ar trebui să considere un design longitudinal, în opoziție cu unul correlational, pentru a determina pe deplin direcția cauzală dintre aceste constructe.

5.6. Implicații Practice

- Practicanții pot lucra specific pe TM în intervențiile lor cu scopul de a reduce simptomele de anxietate și sentimentul de singurătate (Caputti și colab., 2020).
- O sarcină precum vinițele construite pot acționa ca un instrument în programele de antrenament cu scopul de a îmbunătăți raționamentul mental avansat, adaptate la cadrul școlar (Bianco și colab., 2016; Lecce și colab., 2014)
- Mai mult decât atât, studiul nostru aprofundează cunoștințele noastre privind experimentele realizate în format online, și contribuie, în consecință, la cunoștințele noastre privind adaptarea programelor de antrenamente în acest cadru virtual.
- Mai mult, programele de antrenament pot fi proiectate pentru părinți pentru a adresa practicile lor parentale.

5.7. Concluzii finale

În concluzie, investigațiile noastre aduc rezultate preliminare de valoare privind înțelegerea diversității interpretative și relația ei cu alte diferențe individuale, de natură cognitivă, emoțională și contextuală. Această formă de TM necesită să fie deconstruită în diferite tipuri pentru a înțelege complet traiectoria ei de dezvoltare și manifestare. Propunem un model integrative care cuprinde trei tipuri diferite de TM, *TM interpretativă – perceptuală*, *TM interpretativă biasată*, și *TM constructivistă*. Funcțiile executive și TM sunt concept – umbrelă care conțin abilități distincte, cu traiectorii de dezvoltare diferite. Relația lor se schimbă de-a lungul timpului, de la una clară și directă, din perioada preșcolară, într-una mai inconsistentă în copilăria mijlocie, Am găsit, de asemenea, un deficit de înțelegere a diversității interpretative în anxietate. Practicile parentale bazate pe afecțiune și căldură influențează pozitiv abilitatea de a face raționamente privind mintea, în comparație cu practicile parentale bazate pe respingere și supraprotecție. Înțelegerea acestor relații este importantă pentru dezvoltarea unor programe de antrenament pentru copii, adaptate la cadrul școlar, la fel și pentru părinți pentru îmbunătățirea TM.

Referințe

- Alegre, A., Benson, M.J., Perez-Escoda, N. (2014). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional insecurity. *Journal of Early Adolescence*, 34(6), 712–735, DOI: 10.1177/0272431613501408.
- Alfano, C. A., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2002). Cognition in childhood anxiety: conceptual, methodological, and developmental issues. *Clinical Psychology Review*, 22(8), 1209-1238. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(02\)00205-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00205-2)
- Aluja, A., Barrio, V. D., & Garcia, L. F. (2006). Do parents and adolescents differ in their perceptions of rearing styles? Analysis of the EMBU versions for parents and adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(2), 103-108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00497.x>
- Austin, G., Groppe, K., & Elsner, B. (2014). The reciprocal relationship between executive function and theory of mind in middle childhood: A 1-year longitudinal perspective. *Frontiers in psychology*, 5, 655. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00655>
- Ahmed, F. S., & Miller, L. S. (2011). Executive function mechanisms of theory of mind. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 667-678. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1087-7>
- Alfano, C. A., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2002). Cognition in childhood anxiety: conceptual, methodological, and developmental issues. *Clinical Psychology Review*, 22(8), 1209-1238. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(02\)00205-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00205-2)
- Banerjee, R., & Henderson, L. (2001). Social-cognitive factors in childhood social anxiety: a preliminary investigation. *Social Development*, 10(4), 558-572. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00180>
- Baron-Cohen, S., O'riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 407-418. <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>
- Barquero, B., Robinson, E., & Thomas, G. (2003). Children's ability to attribute different interpretations of ambiguous drawings to a naive vs. a biased observer. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 445-456. <https://doi.org/10.1080/01650250344000064>

- Behbahani, F. A., Mohseni, N., Hejazi, E., & Hejazi, B. (2012). Preschool Children's Understanding of Biased Social Cognition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.002>
- Bianco, F., Lombardi, E., Massaro, D., Castelli, I., Valle, A., Marchetti, A., & Lecce, S. (2019). Enhancing advanced Theory of Mind skills in primary school: A training study with 7-to 8-year-olds. *Infant and Child Development*, 28(6), e2155. <https://doi.org/10.1002/icd.2155>
- Bock, A. M., Gallaway, K. C., & Hund, A. M. (2015). Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: Cognitive flexibility predicts social understanding. *Journal of Cognition and Development*, 16(3), 509-521. <https://doi.org/10.1080/15248372.2014.888350>
- Bocquier, A., Cortaredona, S., Verdoux, H., Sciortino, V., Nauleau, S., & Verger, P. (2013). Social inequalities in new antidepressant treatment: A study at the individual and neighborhood levels. *Annals of Epidemiology*, 23(3), 99-105 <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2012.12.008>
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26(7), 834-856. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.08.001>
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Parent–child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology*, 22(1), 177-203. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990344>
- Buhlmann, U., Wacker, R., & Dziobek, I. (2015). Inferring other people's states of mind: Comparison across social anxiety, body dysmorphic, and obsessive–compulsive disorders. *Journal of anxiety disorders*, 34, 107-113. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2015.06.003>
- Caputi, M., & Schoenborn, H. (2018). Theory of mind and internalizing symptoms during middle childhood and early adolescence: The mediating role of coping strategies. *Cogent Psychology*, 5(1), 1487270. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1487270>

- Carpendale, J. I., & Chandler, M. J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67(4), 1686-1706. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01821.x>
- Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L. A., & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A revised child anxiety and depression scale. *Behaviour research and therapy*, 38(8), 835-855. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00130-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00130-8)
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Colonesi, C., Nikolić, M., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2017). Social anxiety symptoms in young children: investigating the interplay of theory of mind and expressions of shyness. *Journal of abnormal child psychology*, 45(5), 997-1011. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0206-0>
- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C., & Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38(2), 179. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.179>
- Connell, A. M., & Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 746. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.746>
- Dadds, M. R. (2002). Learning and intimacy in the families of anxious children. In *The effects of parental dysfunction on children* (pp. 87-104). Springer, Boston, MA.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77, 44-58. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.2006.00855.x>
- Derakshan, N., Ansari, T. L., Hansard, M., Shoker, L., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, inhibition, efficiency, and effectiveness: An investigation using the antisaccade task. *Experimental Psychology*, 56(1), 48-55. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.56.1.48>

- Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child development*, 84(3), 989-1003. <https://doi.org/10.1111/cdev.12017>
- Devine, R. T., White, N., Ensor, R., & Hughes, C. (2016). Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental psychology*, 52(5), 758. <https://doi.org/10.1037/dev0000105>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dinolfo, C., & Malti, T. (2013). Interpretive understanding, sympathy, and moral emotion attribution in oppositional defiant disorder symptomatology. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(5), 633-645. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0357-y>
- Dobrea A. (coord.) (2012). Scala de inteligență Wechsler pentru copii – ediția a IV-a. Romanian Psychological Testing Services.
- Duh, S., Paik, J. H., Miller, P. H., Gluck, S. C., Li, H., & Himelfarb, I. (2016). Theory of mind and executive function in Chinese preschool children. *Developmental Psychology*, 52(4), 582. <https://doi.org/10.1037/a0040068>
- Eisbach, A. O. D. (2004). Children's developing awareness of diversity in people's trains of thought. *Child Development*, 75(6), 1694-1707. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00810.x>
- Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, 6(6), 409-434. <https://doi.org/10.1080/02699939208409696>
- Field, A. P., & Lester, K. J. (2010a). Learning of information processing biases in anxious children and adolescents. In J. A. Hadwin & A. P. Field (Eds.), *Information processing biases and anxiety: A developmental perspective* (pp. 253–278). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470661468.ch11>
- Field, A. P., & Lester, K. J. (2010b). Is there room for ‘development’ in developmental models of information processing biases to threat in children and adolescents? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(4), 315-332. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0078-8>
- Gardner, A., & Zimmer-Gembeck, M. (2018). Rejection sensitivity and responses to rejection: Serial mediators linking parenting to adolescents and young adults’ depression and trait-anxiety. *Journal of Relationships Research*, 9, E9. doi:10.1017/jrr.2018.8.

- Ge, X., Conger, R. D., Cadoret, R. J., Neiderhiser, J. M., Yates, W., Troughton, E., & Stewart, M. A. (1996). The developmental interface between nature and nurture: a mutual influence model of child antisocial behavior and parent behaviors. *Developmental Psychology*, 32(4), 574-589. doi: 10.1037/0012-1649.32.4.574
- Grist, R. M., & Field, A. P. (2012). The mediating effect of cognitive development on children's worry elaboration. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(2), 801-807. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2011.11.002>
- Hadwin, J. A., & Field, A. P. (2010). An introduction to the study of information processing biases in childhood anxiety: Theoretical and methodological issues. In J. A. Hadwin & A.P. Field (Eds.), *Information processing biases and anxiety: A developmental perspective* (pp. 1-17). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470661468.ch1>
- Hazel, D. M., & McNally, R. J. (2014). Theory of mind impairments in social anxiety disorder. *Behavior Therapy*, 45(4), 530-540. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.02.010>
- Hudson, J. L., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2008). Parental responses to positive and negative emotions in anxious and nonanxious children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 303-313.
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2019). For better or for worse? Positive and negative parental influences on young children's executive function. *Child Development*, 90(2), 593-609. <https://doi.org/10.1111/cdev.12915>
- Im-Bolter, N., Agostino, A., & Owens-Jaffray, K. (2016). Theory of mind in middle childhood and early adolescence: Different from before?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 98-115. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.12.006>
- Jakubowska, J., & Białecka-Pikul, M. (2020). A new model of the development of deception: Disentangling the role of false-belief understanding in deceptive ability. *Social Development*, 29(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/sode.12404>
- Kennedy, K., Lagattuta, K. H., & Sayfan, L. (2015). Sibling composition, executive function, and children's thinking about mental diversity. *Journal of experimental child psychology*, 132, 121-139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.007>
- Kilinçel, Ş., Vural, A. P., & Kilinçel, O. (2020). Theory of mind deficit in adolescents with major depressive disorder. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 158-164. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.53279>

- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (2002). Children's understanding of interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20(2), 163-198. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)00007-7](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00007-7)
- Lecce, S., & Bianco, F. (2018). Working memory predicts changes in children's theory of mind during middle childhood: A training study. *Cognitive Development*, 47, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.002>
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., & Hughes, C. (2017). Relations between theory of mind and executive function in middle childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 69-86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.06.011>
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training program. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 52-67. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.002>
- Mathews, A., & Mackintosh, B. (1998). A cognitive model of selective processing in anxiety. *Cognitive therapy and research*, 22(6), 539-560. <https://doi.org/10.1023/A:1018738019346>
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-347>
- Meinhardt-Injac, B., Daum, M. M., & Meinhardt, G. (2020). Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 289-303. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12320>
- Miller, S. A. (2000). Children's understanding of preexisting differences in knowledge and belief. *Developmental Review*, 20(2), 227-282. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0501>
- Mills, C. M., & Elashi, F. B. (2014). Children's skepticism: Developmental and individual differences in children's ability to detect and explain distorted claims. *Journal of Experimental Child Psychology*, 124, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.01.015>
- Moldovan, M., Seucan, D. T., & Visu-Petra, L. (2020). Pre-and post-theory of mind and deception: Commentary on Walczyk and Fargerson (2019). *New Ideas in Psychology*, 56, 100754. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100754>
- Moldovan, M., & Visu-Petra, L. (2022). Theory of Mind, Anxiety, and Interpretive Bias During Middle Childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 99-113. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02023-0>

- Moses, L. J. (2001). Executive accounts of theory-of-mind development. *Child Development, 72*(3), 688-690. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00306>
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 12*(2), 171-183. <https://doi.org/10.1023/A:1022858715598>
- Muris, P., Meesters, C., & van Brakel, A. (2003). Assessment of anxious rearing behaviors with a modified version of “Egna Minnen Beträffande Uppfostran” questionnaire for children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 25*(4), 229-237. <https://doi.org/10.1023/A:1025894928131>
- Nikolić, M., van der Storm, L., Colonesi, C., Brummelman, E., Kan, K. J., & Bögels, S. (2019). Are Socially Anxious Children Poor or Advanced Mindreaders? *Child development, 90*(4), 1424-1441. <https://doi.org/10.1111/cdev.13248>
- Ooi, Y. P., Lam, C. M., Sung, M., Tan, W. T. S., Goh, T. J., Fung, D. S. S., ... & Chua, A. (2008). Effects of cognitive-behavioural therapy on anxiety for children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Singapore Medical Journal, 49*(3), 215-220.
- O'Reilly, J., & Peterson, C. C. (2014). Theory of mind at home: Linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding. *Early Child Development and Care, 184*(12), 1934-1947. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.894034>
- Osterhaus, C., Koerber, S., & Sodian, B. (2016). Scaling of advanced theory-of-mind tasks. *Child development, 87*(6), 1971-1991. <https://doi.org/10.1111/cdev.12566>
- Öztürk, Y., Özyurt, G., Turan, S., Mutlu, C., Tufan, A. E., & Akay, A. P. (2020). Association of theory of mind and empathy abilities in adolescents with social anxiety disorder. *Current Psychology, 1-10*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00707-2>
- Pavarini, G., de Hollanda Souza, D., & Hawk, C. K. (2013). Parental practices and theory of mind development. *Journal of Child and Family Studies, 22*(6), 844-853. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9643-8>
- Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: clues to developmental primacy. *Developmental Psychology, 43*(4), 974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.974>

- Perner, J., & Roessler, J. (2010). Teleology and causal understanding. In J. H. Aguilar & A. A. Buckareff (Eds.), *Causing human action: New perspectives on the causal theory of action* (pp. 199–228). Cambridge, MA: MIT Press.
- Plana, I., Lavoie, M. A., Battaglia, M., & Achim, A. M. (2014). A meta-analysis and scoping review of social cognition performance in social phobia, posttraumatic stress disorder and other anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(2), 169-177. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.09.005>
- Pillow, B. H. (1991). Children's understanding of biased social cognition. *Developmental Psychology*, 27(4), 539. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.539>
- Pillow, B. H. (2008). Development of children's understanding of cognitive activities. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 297-321. DOI: [10.3200/GNTP.169.4.297-321](https://doi.org/10.3200/GNTP.169.4.297-321)
- Pillow, B. H., & Mash, C. (1998). Children's understanding of misinterpretation: Source identification and perspective-taking. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 129-140. <https://www.jstor.org/stable/23093662>
- Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17(1), 47-67. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(96\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(96)00040-2)
- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: Deception and “social living”. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 362, 621–637. <https://doi.org/10.1098/rstb.2006.1999>
- Reid, S. (2017). What am I thinking right now? Social anxiety symptomology and its impact on theory of mind ability. Retrieved from <https://digitalcommons.butler.edu/ugtheses/409/>
- Rose, J., Roman, N., Mwaba, K., & Ismail, K. (2018). The relationship between parenting and internalizing behaviours of children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1468-1486. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1269762>
- Ross, H. S., Recchia, H. E., & Carpendale, J. I. (2005). Making sense of divergent interpretations of conflict and developing an interpretive understanding of mind. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 571-592. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0604_7
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01667.x>
- Scaini, S., Caputi, M., Ogliari, A., & Oppo, A. (2020). The Relationship Among Attributional Style, Mentalization, and Five Anxiety Phenotypes in School-Age Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 551-565. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1710729>
- Schaafsma, S. M., Pfaff, D. W., Spunt, R. P., & Adolphs, R. (2015). Deconstructing and reconstructing theory of mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(2), 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.11.007>
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child development*, 86(4), 1159-1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>
- Sodian, B., & Kristen, S. (2010). Theory of mind. In B. M. Glatzeder, V. Goel, & A. von Muller (Eds.), *Towards a theory of thinking* (pp. 189-201). Berlin: Springer-Verlag.
- Stuijzand, S., Creswell, C., Field, A. P., Pearcey, S., & Dodd, H. (2018). Research Review: Is anxiety associated with negative interpretations of ambiguity in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1127-1142. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12822>
- Suarez, L., & Bell-Dolan, D. (2001). The relationship of child worry to cognitive biases: Threat interpretation and likelihood of event occurrence. *Behavior Therapy*, 32(3), 425-442. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80029-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80029-0)
- Tafreshi, D., & Racine, T. P. (2016). Children's interpretive theory of mind: The role of mothers' personal epistemologies and mother-child talk about interpretation. *Cognitive Development*, 39, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2016.04.003>
- Vetter, N. C., Altgassen, M., Phillips, L., Mahy, C. E., & Kliegel, M. (2013). Development of affective theory of mind across adolescence: Disentangling the role of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 38(2), 114-125. <https://doi.org/10.1080/87565641.2012.733786>
- Visu-Petra, L., Cheie, L., Benga, O., Alloway, T. P. (2011). Effects of anxiety on memory storage and updating in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1) 38–47. [DOI: 10.1177/0165025410368945](https://doi.org/10.1177/0165025410368945)

- Wechsler, D. (2014). *WISC-V: Technical and interpretive manual*. NCS Pearson, Incorporated.
- 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.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Weimer, A. A., Dowds, S. J. P., Fabricius, W. V., Schwanenflugel, P. J., & Suh, G. W. (2017). Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 28-45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.002>
- Weimer, A. A., Warnell, K. R., Ettekal, I., Cartwright, K. B., Guajardo, N. R., & Liew, J. (2021). Correlates and antecedents of theory of mind development during middle childhood and adolescence: An integrated model. *Developmental Review*, 59, 100945.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child development*, 80(4), 1097-1117.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x>
- White, L. O., Klein, A. M., von Klitzing, K., Graneist, A., Otto, Y., Hill, J., Over, H., Fonagy, P., & Crowley, M. J. (2016). Putting ostracism into perspective: Young children tell more mentalistic stories after exclusion, but not when anxious. *Frontiers in psychology*, 7, 1926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01926>
- Williams, S., Moore, K., Crossman, A. M., & Talwar, V. (2016). The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.001>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>