



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI  
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY  
TRADITIO ET EXCELLENTIA



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

**Teoria minții și dezvoltarea morală în copilăria mică și mijlocie**

**REZUMAT**

Coordonator științific

**Prof. univ. dr. habil. Laura Visu-Petra**

Student doctorand (candidat)

**Drd. Daniela Teodora Seucan**

**Cluj-Napoca**

**2023**

## MULȚUMIRI

Doresc să-mi exprim recunoștința și cea mai profundă apreciere față de conducătorul științific al tezei mele de doctorat, prof. univ. dr. habil. dr. Laura Visu-Petra, pentru contribuția sa semnificativă la realizarea prezentei teze. Doresc să-i mulțumesc în mod special pentru sprijinul constant, răbdarea, îndrumarea valoroasă și încurajările sale pe parcursul întregului proces științific. Îi profund recunoscătoare pentru clarificările conceptuale și conceptualizările esențiale. De asemenea, apreciez asistența continuă în ceea ce privește metodologia, colectarea și analiza datelor. Feedback-ul ei constructiv și valoros m-a ajutat enorm în elaborarea și publicarea manuscriselor.

În plus, îmi exprim profunda apreciere față de comisia mea de îndrumare doctorală, doamna profesor doctor Oana Benga, domnul profesor doctor Adrian Opre și domnul conf. univ. doctor Sebastian Pinteă, pentru contribuția și feedback-ul valoros pe parcursul anilor. Cea mai profundă recunoștință se îndreaptă către doamna doctor Raluca Szekely-Copîndean, care m-a îndrumat și mi-a lărgit perspectiva în domeniul cercetării și a scrierii științifice. De asemenea, apreciez foarte mult sprijinul ei moral de-a lungul anilor și prietenia ei autentică.

De asemenea, le sunt recunoscătoare colegelor mele, doctor Monica Buta și doctoranda Narcisa Prodan, pentru contribuțiile lor la colectarea și analiza datelor și la elaborarea manuscriselor. Le mulțumesc tuturor colegilor mei din Laboratorul RIDDLE pentru contribuțiile valoroase la teza de față. De asemenea, aș dori să îmi exprim aprecierea față de toți copiii și părinții care au acceptat să participe la studiile mele și managerilor educaționali care mi-au permis să colectez date în instituțiile lor.

În cele din urmă, dar cel mai important, aş dori să mulţumesc familiei mele pentru că m-a susţinut şi încurajat în mod constant. Sunt recunoscătoare pentru răbdarea, rugăciunile şi dragostea lor care m-au însoţit de-a lungul acestei călătorii dificile, dar frumoase.

MULȚUMIRI .....	2
REZUMATUL TEZEI.....	5
<b>1. Rezumatul principalelor concluzii:</b> .....	5
1.1. Relevanța cercetării .....	9
1.2. Teoria Minții (ToM) .....	12
1.3. Dezvoltarea morală a copiilor.....	17
1.3.2. Comportamentul moral .....	19
<b>1.4. Corelate cognitive și afective ale ToM și ale dezvoltării morale</b> .....	25
1.4.1. Funcțiile executive.....	25
1.4.2. Înțelegerea emoțiilor.....	26
<b>1.5. Îmbinarea între ToM, EF, înțelegerea emoțională și dezvoltarea morală: Modele teoretice</b> .....	27
1.5.1. Modelul judecății morale - Modelul ETIC (Buon, Seara-Cardoso, & Viding, 2016). 27	
1.5.2. Modelul de minciună - Modelul ADCAT-copil (Walczyk & Fargerson, 2019).....	27
<b>2. Contribuții teoretice și metodologice</b> .....	38
<b>3. Limitări, implicații și concluzii</b> .....	43
REFERENCES .....	45

## REZUMATUL TEZEI

**Cuvinte-cheie:** teoria minții, judecată morală, minciuna, împărțirea resurselor, înțelegerea emoțiilor, design microgenetic, design longitudinal.

### 1. Rezumatul principalelor concluzii:

Teza de față cuprinde un capitol teoretic, un capitol cu obiectivele cercetării, un capitol cu contribuțiile originale și un capitol cu discuțiile și concluziile generale, surprinzând *relația dintre teoria minții și dezvoltarea morală* (judecată și comportament) în copilăria mică și mijlocie. Scopurile tezei au fost următoarele:

- i. Ne-am propus să investigăm *particularitățile de dezvoltare* ale judecății morale și ale comportamentului moral în copilăria mică și mijlocie.
- ii. Am urmărit să investigăm *mecanismele* care susțin dezvoltarea morală. Mai precis, am dorit să examinăm modul în care judecata morală și comportamentul moral sunt susținute de înțelegerea de către copii a propriei lor minte și a celorlalți. Am vrut să vedem în ce măsură înțelegerea a ceea ce gândesc ceilalți (proces cognitive; ToM) și simt ceilalți (proces emoționale; recunoașterea și înțelegerea emoțiilor) le permite copiilor să evalueze corect situațiile relevante din punct de vedere moral.
- iii. Un obiectiv important a fost acela de a aduce *suport empiric pentru două modele teoretice* din domeniul moral. Un model teoretic recent al *judecății morale* a postulat trei abilități socio-cognitive importante care susțin judecata morală: teoria minții, procesarea emoțională și controlul inhibitor (modelul ETIC; Buon et al., 2016). Din câte știm, nu există date pe populațiile

de copii care să susțină acest model. În ceea ce privește latura *antisocială a comportamentului moral*, am urmărit să aducem suport empiric pentru componenta *Construcție* a modelului ADCAT-copil (Walczyk & Fargerson, 2019).

iv. Un alt obiectiv a fost acela de a utiliza *o paradigmă mai cuprinzătoare* atunci când investigăm judecata morală a copiilor. Chiar dacă cercetările anterioare (Baird & Astington, 2004; Berndt & Berndt, 1975; Nelson, 1980) au investigat capacitatea copiilor de a detecta *motivele* din spatele acțiunilor oamenilor, cercetările recente se concentrează în principal pe examinarea capacității copiilor de a evalua valența morală a unui act și apoi de a atribui o pedeapsă care să corespundă aceluia act. Astfel, ne-am propus să evaluăm - pe lângă evaluarea actului și atribuirea pedepsei - înțelegerea motivelor copiilor, sperând că aceasta va aduce o înțelegere mai amplă a judecății morale a preșcolarilor.

v. Ne-am propus să investigăm noile comportamente emergente și judecățile evaluative prin utilizarea unor modele care pot detecta schimbări imediate (*design microgenetic*) și schimbări în timp (*design longitudinal*). Am urmărit să folosim un design microgenetic (Siegler & Crowley, 1991) pentru a urmări schimbările de dezvoltare în comportamentul de minciună și împărțirea resurselor și corelatele acestora în mai multe momente în timp. În plus, pentru a investiga *schimbările datorate dezvoltării*, am reevaluat comportamentele orientate spre sine și spre ceilalți, abilitățile socio-cognitive ale copiilor și interrelațiile lor 15 luni mai târziu (design longitudinal).

vi. Scopul nostru final a fost de *a dezvolta o paradigmă* care să ne permită să studiem modul în care copiii de vârstă școlară fabrică narațiuni și intrigi înșelătoare. Am dezvoltat o paradigmă de minciună din aproape în aproape pornind de la paradigma lui Sodian et al. (1991). Am

presupus că strategiile de *minciună verbală și comportamentală* ar putea fi mai bine investigate într-un context înșelător care implică "a juca o farsă amuzantă" unui prieten.

Teza actuală a avut ca scop să contribuie la literatura de specialitate privind dezvoltarea morală a copiilor: a) arătând în ce măsură ToM și alte mecanisme (procese emoționale și funcționare executivă) ale copiilor susțin judecata morală și comportamentul moral al copiilor în copilăria mică și mijlocie; b) urmărind schimbările imediate de dezvoltare și de-a lungul timpului în comportamentele emergente motivate de interese opuse ale preșcolarilor; c) capitalizând pe sarcini clasice (sarcina de judecată morală; Baird & Astington, 2004) și paradigme nou dezvoltate care evaluează mai profund comportamentele morale și imorale.

**Primul capitol** a fost unul teoretic, explorând interacțiunea dintre înțelegerea stărilor mentale și judecata și comportamentul relevant din punct de vedere moral în copilăria mică și mijlocie. Moralitatea cuprinde principiile, valorile și credințele care ghidează indivizii și societățile în discriminarea între corect și greșit, bine și rău, etic și neetic (Ellemers, van der Toorn, Paunov, & van Leeuwen, 2019). Principiile morale (de exemplu, "a nu face rău") prescriu modalități de conduită umană având ca scop menținerea ordinii sociale (Turiel, 2006). Aceste orientări morale (și sancțiunile pentru cei care le încalcă) îi împiedică pe indivizi să aibă un comportament egocentric și să mintă, să înșele și să îi oprime pe ceilalți (Chadwick, Bromgard, Bromgard, & Trafimow, 2006). Moralitatea este esențială pentru dezvoltarea socială, deoarece ia în considerare modul în care indivizii îi tratează pe ceilalți (*orientarea către ceilalți*), nu (doar) pe sine (*orientarea către sine*).

Copiii sunt ființe cognitive, interpretând, transformând și evaluând în mod activ informațiile sociale încă din copilărie (Meltzoff, 2013). Sugarii sunt ființe sociale încă de la început, angajându-se spontan în interacțiuni sociale (Dunn, 2004), ajutându-i și îngrijindu-i pe

ceilalți fără a fi motivați de recompense extrinseci (Brownell, 2013). Baillargeon et al. (1985) au arătat că sugarii demonstrează o înțelegere foarte timpurie a *stărilor mentale* a celorlalți (dorințe, credințe, cunoștințe, ignoranță, intenții - pentru sinteze ale literaturii, a se vedea Baillargeon, Scott, & Bian, 2016; Baillargeon et al., 2015). Începând cu al doilea an de viață, ei pot anticipa acțiunile celorlalți pe baza *credințelor lor false*.

*"Teoria minții"* (abreviată ToM; Premack & Woodruff, 1978) este capacitatea de a înțelege mintea noastră și a altora. Este o abilitate dezvoltată treptat - trecând de la o formă implicită la una explicită (Thoermer, Sodian, Vuori, Perst, & Kristen, 2012) - care ne permite să interpretăm, să prezicem comportamente și să anticipăm sentimentele celorlalți. Astfel, a da sens la ceea ce se întâmplă în mintea celorlalți este considerată o condiție prealabilă pentru înțelegerea morală (Hoffman, 2001), iar adoptarea perspectivei celorlalți îi încurajează pe copii să întreprindă acțiuni morale pozitive (Batson et al., 2003). Pe de o parte, ToM este esențială pentru a fi competent din punct de vedere social (Benga, 2004), pentru a avea relații armonioase cu ceilalți și pentru a-i trata în mod corect (Killen, Mulvey, Richardson, Jampol și Woodward, 2011; Smetana et al., 2012). Pe de altă parte, studiile arată că un nivel ridicat al ToM le permite copiilor să acționeze în moduri imorale, fiind mincinoși convingători (Talwar & Lee, 2008) și agresori care folosesc tactici manipulative pentru a-i intimida și oprima pe ceilalți (Gasser & Keller, 2009; Sutton, Smith, & Swettenham, 2001). Copiii își pot folosi abilitatea ToM pentru a-și păcăli, înșela, tachina și manipula colegii (Astington, 2003). Astfel, se pare că, de la o vârstă foarte fragedă, copiii își pot folosi *în mod strategic înțelegerea minții* altora într-o manieră prosocială sau antisocială (Arefi, 2010; Lavoie, Nagar, & Talwar, 2017).

Este esențial să luăm în considerare modul în care copiii își folosesc ToM, având în vedere că această înțelegere mentală ar putea fi o sabie cu două tăișuri care facilitează atât



probabilitatea de a fi sincer și prosocial, dar care, de asemenea, sporește minciuna de succes și comportamentul în interes propriu (Ding et al., 2014). De asemenea, nu este clar dacă comportamentele copiilor orientate spre sine (de exemplu, minciuna pentru câștig personal) și cele orientate spre ceilalți (de exemplu, împărțirea resurselor cu costuri personale) se bazează pe aceleași mecanisme socio-cognitive sau pe mecanisme socio-cognitive diferite. Prin urmare, a fost necesar să se ia în considerare diferențele individuale în dezvoltarea ToM în contextul comportamentelor copiilor alimentate de motivații opuse (orientate spre sine vs. orientate spre ceilalți).

### **1.1. Relevanța cercetării**

Dezvoltarea morală poate fi definită ca fiind abordarea pe care oamenii o folosesc pentru a rezolva discrepanțele dintre propriile nevoi (*orientarea spre sine*) și obligația lor de a acționa în numele nevoilor altora (*orientarea spre ceilalți*; Piaget, 1932). Ca atare, o persoană poate fi foarte motivată să îi ajute pe ceilalți în timp ce își îndeplinește interesul propriu, cu excepția cazului în care urmărirea unui obiectiv împiedică urmărirea altuia (de exemplu, comportament prosocial în detrimental propriu; Kahn, 1992). Contextul social influențează comportamentul copiilor în contexte relevante din punct de vedere moral. Atunci când sunt întrebați de ce să se implice într-o acțiune morală, copiii dau motive orientate spre ceilalți, dar *numai în contexte prosociale* (Sengsavang, Willemsen, & Krettenauer, 2015). În *contexte antisociale*, ei se referă la norme (de exemplu, "Nu ar trebui să fac asta.") și la interesul propriu (de exemplu, "Ar putea să-mi facă rău."). Astfel, contextul are un impact asupra modului în care diferitele scopuri se interrelaționează. Teoria Interdependenței Sociale (Deutsch, 1949) propune că, în timp ce în

mediile de cooperare, scopurile relaționează pozitiv, în mediile competitive acestea relaționează negativ. Aceste forme de interdependență socială pot avea un impact diferit asupra comportamentului copiilor. În timp ce cooperarea promovează comportamente orientate spre ceilalți, competiția scade dorința de a efectua acte care aduc beneficii altuia (Cartwright & Menezes, 2014; Toppe, Hardecker, & Haun, 2019). De asemenea, competiția provoacă o inclinație spre auto-beneficiu (Johnson & Johnson, 2011; Pappert, Williams, & Moore, 2017).

Situațiile în care copilul trebuie să își suprime nevoile pentru a ajuta o altă persoană sunt deosebit de importante, deoarece îmbunătățirea *înțelegerii emoțiilor* altora de către copii îi obligă să fie motivați prosocial (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015; Malti et al., 2016). Începând cu școala primară, copiii manifestă o luare a perspectivei orientată spre ceilalți și aleg să fie prosociali atunci când costul pentru sine este scăzut (Eisenberg & Shell, 1986). *Adoptarea perspectivei altuia* și realizarea faptului că convingerea acestuia despre realitate ar putea fi eronată este cunoscută sub numele de *înțelegere a credinței false*. Copiii cu o mai bună înțelegere a falsei credințe - semnul concret că deține o teorie a minții dezvoltată - acordă mai multă atenție modului în care stările mentale ale oamenilor influențează judecățile lor morale (Chalik, Rivera, & Rhodes, 2014), evaluează mai negativ împărțirea inegală a resurselor (Mulvey, Buchheister, & McGrath, 2016) și acționează prosocial mai des (Harari & Weinstock, 2021). Dar *a ști* că ceva este corect sau greșit din punct de vedere moral și *a simți* că ceva este corect sau greșit din punct de vedere moral sunt tipuri diferite de înțelegere (Baird, 2008). Investigarea cognițiilor (*luarea perspectivei cognitive*) și a emoțiilor (*luarea perspectivei afective*) este esențială pentru a descoperi *ce îi motivează pe copii să fie morali* și pentru a vedea dacă (și cum) cunoașterea și simțirea a ceea ce este corect și greșit sunt interrelaționate de-a lungul dezvoltării.

Între 3 și 12 ani, copiii dezvoltă o mai bună înțelegere a *interrelațiilor dintre stări mentale, emoții și judecăți morale* (Kramer & Lagattuta, 2022). Dar sunt aceste tipuri diferite de înțelegere capabile *să promoveze comportamentul moral*? Mai multe studii au arătat că, începând cu vârsta preșcolară, comportamentul prosocial al copiilor este influențat de aceste două tipuri de înțelegere (luarea perspectivei cognitive și afectivă). Eggum et al. (2011) au arătat că comportamentul prosocial al copiilor cu vârste cuprinse între 4 și 6 ani a fost relaționat pozitiv cu ToM și înțelegerea emoțiilor. Mai mult, *alocarea resurselor* în timpul preșcolarității este asociată pozitiv cu înțelegerea de către copii a minții celorlalți (Rizzo & Killen, 2018) și a emoțiilor acestora (Christner, Pletti, & Paulus, 2020). Într-adevăr, o meta-analiză recentă (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk, & Ruffman, 2016) a evidențiat relația dintre comportamentul prosocial al copiilor cu vârste cuprinse între 2 și 12 ani și abilitățile lor socio-cognitive, dar această relație a fost mai puternică după anii preșcolari.

Judecata despre bine și rău este inseparabilă de gândirea despre stările mentale, iar evaluările morale sunt informate de descifrarea afectivă și cognitivă a stărilor mentale celorlalți (Lane, Wellman, Olson, LaBounty, & Kerr, 2010). *Deslușirea mecanismelor* care stau la baza modului complex de gândire cerut de judecata și comportamentul moral și *urmărirea schimbărilor subtile imediate* (design microgenetic) și *a schimbărilor de dezvoltare în timp* (design longitudinal) va aduce contribuții valoroase în acest fascinant domeniu multidisciplinar al dezvoltării morale.

## **1.2. Teoria Minții (ToM)**

Oamenii au o capacitate înăscută de a interacționa cu ceilalți, dar, pentru a face acest lucru în mod eficient, trebuie să fie capabili să facă predicții și să explice ce fac și ce se așteaptă să se întâmple în funcție de ceea ce vor, știu și gândesc ceilalți (Wellman, 2014). Atunci când copiii nu mai pot explica în mod adecvat comportamentul celorlalți și se confruntă cu dovezi tot mai numeroase, ei revizuiesc ceea ce știu și trec la un alt nivel de înțelegere. Secvența pe care aproape fiecare copil o parcurge pentru a avea o ToM complet dezvoltată este de la dorințe diverse la emoții ascunse. Chiar dacă există diferențe interindividuale în achiziția ToM, copiii din întreaga lume tind să urmeze o traiectorie specifică de dezvoltare a acestei abilități de mentalizare (Callaghan et al., 2005; Naito & Koyama, 2006), desi există unele excepții. Se pare că există un schimb între credințe diverse și accesul la cunoștințe în China și Iran, presupus a fi datorat stilurilor parentale și diferențelor culturale (Chasiotis, Kiessling, Hofer, & Campos, 2006; Liu, Wellman, Tardif, & Sabbagh, 2008; Wellman, Fang, Liu, Liu, Zhu, & Liu, 2006; Wellman, Fang, & Peterson, 2011). Ceea ce pare să difere atunci când vine vorba de dezvoltarea ToM este momentul și ritmul de achiziție, permițând astfel cercetătorilor să cerceteze factorii care duc la astfel de diferențe (Wang, Zhu, Zhou, & Chang, 2017).

### **1.2.1. Măsurarea ToM**

Într-o sarcină standard de credințe false (Wimmer & Perner, 1983), persoana A plasează un obiect undeva în cameră și apoi părăsește scena pentru o vreme. Apoi, persoana B ia obiectul și îl plasează în altă parte. Când persoana A se întoarce, copiii sunt întrebați: "Unde va căuta

persoana A obiectul?" (întrebare de credință falsă) și "Unde se află cu adevărat obiectul?" (întrebarea de memorie). Pentru a da un răspuns corect la întrebarea privind credința falsă, copilul trebuie 1. să se gândească la dorințe și credințe și 2. să înțeleagă conexiunea și direcțiile de la lume la minte (prin intermediul percepției) și de la minte la lume (prin intermediul acțiunilor intenționate). Înainte de vârsta de 4 ½ ani, copiii se așteaptă ca, la întoarcere, persoana A să se uite la noua locație și nu la cea inițială (Perner, Leekam și Wimmer, 1987). Copiii mici înțeleg cum astfel de indicii pot afecta credința cuiva, atâta timp cât credința este congruentă cu realitatea (Ruffman, Olson, Ash, & Keenan, 1993). Dificultatea lor apare atunci când credința este falsă și incongruentă cu realitatea. O performanță scăzută paralelă, cea la sarcinile de minciună, susține această interpretare.

Progresele în înțelegerea ToM sunt paralele cu dezvoltarea comportamentului de minciună (Evans, Xu, & Lee, 2011; Fu, Evans, Xu, & Lee, 2012; Talwar & Lee, 2002). Pe de o parte, o posibilă explicație pentru aceste îmbunătățiri simultane este aceea că copiii ajung să înțeleagă progresiv că atât stratagemele înșelătoare, cât și credințele false descriu o situație care, în realitate, nu există (Harris, 2021; Perner, 1988). Pe de altă parte, succesul atât la sarcinile ToM, cât și la cele de minciună depinde de capacitatea de a raționa despre minte. S-a crezut că sarcinile clasice de credințe false implică o dificultate enormă asupra funcțiilor executive a copiilor foarte mici (prin structura lor narativă). Ca urmare, sarcinile de minciună au fost dezvoltate pentru a depăși cerințele computaționale ridicate. În plus, sarcinile de credințe false au fost criticate pentru că nu reușesc să facă diferența între capacitatea copiilor de a raționa cu privire la o credință falsă și (in)capacitatea lor de a o comenta. Astfel, copiii care posedă forme timpurii ale acestei abilități socio-cognitive (Ma, Evans, Liu, Luo, & Xu, 2015; Moldovan, Seucan, & Visu-Petra, 2020), dar care se luptă cu mijloacele de comunicare a acesteia (Chandler,

Fritz, & Hala, 1989) ar putea fi considerați în mod eronat ca neavând o înțelegere a credințelor false. Ca urmare, au fost concepute metode alternative - care implică minciuna - pentru a investiga abilitățile de mentalizare emergente ale copiilor (Polak & Harris, 1999; Sodian, Taylor, Harris, & Perner, 1991), bazându-se mai degrabă pe acțiunile sau comportamentele lor decât pe declarațiile lor verbale (Hala & Russell, 2001; Russell, Hala, & Hill, 2003).

Una dintre primele sarcini de minciună, *jocul ascunde-și-găsește* (Chandler et al., 1989), a fost concepută în încercarea de a depăși limitele menționate mai sus ale sarcinii clasice de credințe false. Această paradigmă nouă le cerea copiilor să ascundă o comoară într-unul dintre cele câteva recipiente plasate pe o tablă de joc. Experimentatorul și copilul participant au conspirat pentru a păcăli un al doilea experimentator care a părăsit camera pentru o perioadă de timp. Cu ajutorul unei marionete care lăsa urme de cerneală pe suprafața lavabilă, copilul trebuia *să îl inducă în eroare* pe cel de-al doilea experimentator, la întoarcerea acestuia, ca să ajungă la containerul greșit. Pentru ca trucul să aibă succes, copiii trebuiau să realizeze că trebuie să ștergă urmele de pași (*să elimine dovezile*) care duceau la recipientul în care ascuseseră comoara. În plus, ei trebuiau să înțeleagă că pot face urme false până la un container gol (*plantarea de dovezi false*). Indiferent de vârstă, copiii au folosit o varietate de strategii pentru a înșela, de la cele comportamentale (ștergerea urmelor și lăsarea de urme false) la cele verbale (minciuna cu privire la adevărata locație) și chiar combinate. Autorii au concluzionat că distrugerea probelor incriminatorii este o formă mai simplă de înșelăciune și că plantarea de probe false este una mai sofisticată și au considerat aceste strategii înșelătoare ca fiind o dovadă incontestabilă a ToM la copiii de peste 2 ani (Chandler et al., 1989).

O versiune mai recentă a jocului ascunde-și-găsește a fost dezvoltată ca un *joc competitiv de sumă-zero* (Ding, Wellman, Wang, Fu, & Lee, 2015); copiii ar putea fi mai implicați în acest

joc care le permite să colecteze bunuri pentru ei înșiși. În această sarcină, copiilor li se oferă un autocolant sau o bomboană, pe care trebuie să le ascundă sub una dintre cele două pahare opace. Nu li se spune cum să câștige; ei trebuie să-și dea seama singuri că arătând spre paharul gol îl vor induce în eroare pe experimentator și vor intra în posesia premiului. Ding et al. (2018a), într-un studiu microgenetic care utilizează această sarcină de sumă-zero, au investigat apariția abilității de minciună a copiilor de-a lungul a 10 zile consecutive. Rezultatele au arătat că ToM și controlul inhibitor au prezis succesul copiilor de 3 ani în descoperirea modului de a minți pentru câștig personal. Mai mult, antrenarea ToM a copiilor de 3 ani a crescut abilitatea lor de a minți prin indicarea înșelătoare a locației autocolantului (Ding et al., 2015). Astfel, o relație reciprocă între ToM și capacitatea de minciună a copiilor este evidentă în timpul anilor preșcolari.

### **1.2.2. Conceptualizarea ToM**

Teoria minții este un termen generic care include multe fațete ale raționamentului mental, inclusiv gândirea despre intenții, credințe, dorințe și emoții (Beaudoin et al., 2020). ToM ne permite să înțelegem alte persoane ca agenți intenționali, perceptivi și emoționali și să le interpretăm mințile în termeni de stări intenționale, perceptive sau de sentimente (Moll, Zahn, de Oliveira-Souza, Krueger și Grafman, 2005). Pe de o parte, copiii cu o ToM bine dezvoltată sunt mai înclinați spre un comportament prosocial (Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012; Eggum et al., 2011), iar în timpul anilor preșcolari, copiii încep să înțeleagă că stările și experiențele mentale modelează acțiunea. Pe de altă parte, ToM le permite copiilor să fie înșelători, minciuna fiind denumită "ToM în acțiune" (Lee, 2013). Implicarea abilităților ToM în generarea și în susținerea comportamentului de minciună implică implantarea unei credințe false în mintea

celuilalt (Talwar & Crossman, 2011). Un model influențial al minciunii copiilor (ADCAT-copil; Waczyk & Fargerson, 2019) subliniază rolul înțelegerii credinței false în producerea minciunii de către copii. Noi am propus o extindere a modelului lor (Moldovan et al., 2020)<sup>1</sup> și am susținut că minciuna se bazează pe un proces secvențial de înțelegeri progresive de mentalizare care variază de la *accesul la cunoștințe* (înțelegere pre-ToM: "Adultul nu știe unde am ascuns autocolantul.") la înțelegerea credinței false (*locație sau conținut*) ("Adultul va crede că l-am ascuns acolo unde am arătat cu degetul."), până la cea mai avansată formă, care implică înțelegerea proceselor mentale complexe (ToM constructiv; "Experimentatorul ar putea crede că am ascuns autocolantul acolo unde am arătat cu degetul, dar mama mea nu ar crede, deoarece mă cunoaște prea bine.").

Chiar dacă ToM se prezintă în mai multe forme și varietăți, de-a lungul multor ani, înțelegerea credinței false, semnul distinctiv al ToM, a primit principala atenție atunci când s-a investigat teoria minții. Dar ToM este un concept mai larg, care cuprinde și aspecte afective. O dezbateră în curs de desfășurare care a început în anii 1970 în psihologia dezvoltării vede copiii fie ca oameni de știință cognitivi (cunoștințe metacognitive sau teoria minții; Flavell, 1979), fie ca oameni de știință afectivi (cunoștințe metaemoționale sau înțelegerea emoțiilor; Harris, Olthof, & Meerum Terwogt, 1981). Ambele capacități permit minții să reflecteze asupra ei însăși (Pons & Harris, 2019). În cazul *teoriei minții*, trebuie să se reflecteze asupra ideilor, cunoștințelor, imaginilor mentale, discursului interior și amintirilor, în timp ce în cazul *luării perspectivei afective* reflecția se face asupra emoțiilor, afectelor, stărilor de spirit și sentimentelor. Aceste reprezentări mentale determină modul în care ne percepem și ne înțelegem

---

<sup>1</sup> 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>



pe noi înșine și pe ceilalți, având astfel un rol important în descifrarea și predicția comportamentelor. Pe baza unor cercetări limitate (Lane et al., 2010; Grazanni et al., 2018), susținem că ambele tipuri de abilități de luare a perspectivei sunt necesare atunci când se analizează situații morale complexe și ar trebui să fie examinate împreună în cadrul investigațiilor de dezvoltare morală.

### **1.3. Dezvoltarea morală a copiilor**

Copiii evaluează, interpretează și transformă în mod activ informațiile sociale încă din copilăria mică. Astfel, socializarea și moralitatea se dezvoltă prin diverse experiențe sociale care implică procese bidirecționale și interactive (Kuczynski, 2007). Ca atare, preșcolarii au o înțelegere sofisticată a corectitudinii (D'Esterre, Samuelson, & Killen, 2022), simpatizează cu cei care sunt răniți (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009), intervin pentru a restabili dreptatea (Vaish, Missana, & Tomasello, 2011) și pedepsesc agenții sociali nedrepti (McAuliffe, Jordan, & Warneken, 2015). Astfel, copiii nu numai că înțeleg regulile morale care guvernează mediile sociale, dar se comportă și în moduri care le susțin.

#### **1.3.1. Judecata morală - Evaluarea actului și atribuirea pedepsei**

Judecata morală a copiilor se îmbunătățește treptat în timpul preșcolarității (pentru o sinteză a literaturii, a se vedea Smetana et al., 2018). Copiii își petrec o mare parte din timp la școală, unde adesea observă sau experimentează diverse situații relevante din punct de vedere moral. Atunci când fac o judecată morală, ei trebuie să se întrebe: "Cine a făcut-o?".

(*responsabilitate cauzală*) și "Au avut intenția de a face acest lucru?" (*intenție*). De asemenea, ei trebuie să evalueze cu acuratețe informațiile contextuale, luând în considerare perspectivele celui care face rău și perspectivele victimelor pentru a emite judecăți morale corecte. Deducerea intențiilor cuiva – pe lângă rezultatele acțiunilor sale - reprezintă o componentă esențială a judecății morale, iar incapacitatea de a separa aceste două evaluări (intenție vs. rezultat) reprezintă una dintre cele mai frecvente surse de conflict în perioada preșcolară (Killen & Smetana, 2015). ***Înțelegerea modului în care intențiile, reprezentările cauzale și stările mentale sunt integrate atunci când se evaluează situațiile morale, reprezintă unul dintre obiectivele principale ale cercetării contemporane în domeniul moral*** (Buon, Seara-Cardoso, & Viding, 2016; Cushman, Sheketoff, Wharton, & Carey, 2013; Guglielmo, 2015).

A existat un interes de lungă durată în examinarea legăturii dintre înțelegerea stării mentale și evaluările acțiunilor copiilor mici în contexte morale (Wellman & Miller, 2008; Young et al., 2007; Killen et al., 2011; Smetana et al., 2012). În mod specific, ToM este necesară pentru a evalua acțiunea morală, deoarece oferă informații despre intențiile și motivele celorlalți, două aspecte cheie în evaluarea calității morale a actelor (Baird & Astington, 2004). Pe măsură ce copiii cresc, aceștia încorporează din ce în ce mai mult informații despre stările mentale în evaluările lor morale (Cushman et al., 2013). În plus, copiii care se bazează pe o ToM mai avansată au o mai bună înțelegere morală (Dunn et al., 2000) și o judecată morală mai matură (Baird & Astington, 2004). În sprijinul acestor rezultate, un studiu longitudinal realizat de Lane et al. (2010) a arătat că ***ToM și înțelegerea emoțiilor*** au prezis o judecată morală mai matură (orientată social) la copii. Astfel, înțelegerea emoțiilor și a credințelor celorlalți este esențială pentru dezvoltarea judecății morale a copiilor (Dunn, Cutting, & Demetriou, 2000; Lane et al., 2010).

Atunci când se evaluează un act ca fiind greșit din punct de vedere moral, *pedeapsa* reprezintă sancțiunea impusă celor care încalcă normele sociale și provoacă prejudicii altora (Clutton-Brock & Parker, 1995). Începând cu vârsta preșcolară, copiii atribuie pedepse colegilor care au acționat într-un mod egoist, atât atunci când sunt afectați în mod direct (Wu & Gao, 2018), cât și atunci când un alt coleg a avut de suferit (Vaish et al., 2011). În plus, ei înfăptuiesc justiția restaurativă prin returnarea către victimă a ceea ce îi aparține (Riedl, Jensen, Call, & Tomasello, 2012; Zhou & Wong, 2022) și prin corectarea pedepsei impuse altora care au cauzat accidental, mai degrabă decât intenționat, același rezultat dăunător, chiar dacă acest lucru înseamnă un cost pentru sine (de exemplu, pierderea autocolantelor; Chernyak & Sobel, 2016).

Jambon și Smetana (2014) susțin că înțelegerea de către copii *a minții celorlalți* permite apariția unor judecăți morale mai complexe, dar că nu determină prin ea însăși evaluările corecte ale copiilor în situații morale. Un alt rol important în evaluările corecte ale copiilor cu privire la situațiile morale ar putea fi capacitatea copiilor de *a înțelege emoțiile celorlalți* (Lane et al., 2010). Cercetările actuale existente nu dispun de dovezi care ar putea elucida dacă și cum este necesar acest mecanism atunci când copiii fac judecăți morale (Grazzani, Ornaghi, Conte, Pepe, & Caprin, 2018).

### **1.3.2. Comportamentul moral**

#### **1.3.2.1. Comportamentul de împărțire al resurselor**

În ceea ce privește cooperarea, copiii mici sunt excelenți parteneri de colaborare. Henderson et al. (2013) au descoperit că înțelegerea de către sugari a obiectivelor comune în interacțiunile noi de colaborare între ceilalți apare între vârsta de 10 și 14 luni. Copiii mici sunt

motivați să participe la activități comune. Atunci când un partener de cooperare se oprește din greșeală, copiii de 18 și 24 de luni încearcă în mod activ să reangajeze partenerul, mai degrabă decât să continue jocul de unul singur (Warneken, Chen, & Tomasello, 2006; Warneken, Hare, Melis, Hanus, & Tomasello, 2007), chiar dacă partenerul nu este necesar pentru a finaliza activitatea de cooperare (Warneken, Gräfenhain, & Tomasello, 2012). Astfel, copiii sunt ființe colaborative și cooperative, cu semne solide de interdependență și angajament față de obiectivele sociale. Cu toate acestea, activitățile copiilor nu sunt întotdeauna colaborative, ci uneori sunt competitive iar, în timp ce cooperarea încurajează prosocialitatea, competiția diminuează comportamentele care aduc beneficii altora (Cartwright & Menezes, 2014; Sun et al., 2022).

*Alocarea resurselor* este considerată un mecanism adaptiv în dezvoltarea morală (Brosnan & de Waal, 2012), iar sugarii încep să își împartă jucăriile (chiar și atunci când resursele sunt scăzute) cu părinții, frații și străinii încă de la vârsta de 8 luni (Hay & Murray, 1982). În momentul în care ajung la prima aniversare, aceștia devin mai selectivi în partajarea lor (Lenz & Paulus, 2021). Mai târziu, începând cu vârsta de 3 ani, copiii recunosc distribuțiile egale și inegale și preferă distribuțiile și distribuitorii egali (Schmidt & Sommerville, 2011). La această vârstă, copiii sunt mai predispuși să împartă recompensele în mod egal dacă recompensele sunt obținute prin munca în colaborare decât prin munca individuală. Chiar și atunci când resursele ar putea fi monopolizate cu ușurință, copiii de 3 ani aleg să repartizeze în mod egal resursele obținute prin munca în cooperare cu alți copii (Warneken, Lohse, Melis și Tomasello, 2011).

Statutul de prietenie este o altă caracteristică care influențează deciziile de alocare a resurselor. Copiii de 3,5 ani au alocat mai des recompense egale unei păpuși prietene decât uneia străină (Moore, 2009; Olson & Spelke, 2008). Chiar dacă nu le place când primesc mai puțin decât alții și uneori când primesc mai mult (Kim, LoBue și Van de Walle, 2023), copiii de 4 ani

fac alegeri autoavantajoase și acceptă distribuții avantajoase, dar inegale, până la vârsta de 8 ani (Blake et al., 2015; Shaw și Olson, 2012). Cu timpul, copiii încep să aibă o înțelegere rudimentară a meritului și, astfel, copiii de 3 până la 4 ani aleg să ofere o prăjitură mare copilului harnic și una mică celui leneș (Baumard, Mascaro, & Chevallier, 2012).

Chiar dacă preșcolarii știu că ar trebui să împartă resursele în mod egal, ei aleg adesea să se avantajeze pe ei înșiși (Kogut, 2012), ceea ce sugerează că cunoștințele despre corectitudine pot să nu fie singurul factor determinant al comportamentului corect al copiilor (Blake, 2018).

**Contextul social** este un alt factor care influențează comportamentul de partajare al copiilor. De exemplu, copiii vor împărtăși mai mult cu ceilalți atunci când cineva îi privește decât atunci când nu îi privește nimeni (Leimgruber, Shaw, Santos, & Olson, 2012). De asemenea, ei vor lua în considerare relația lor cu destinatarul înainte de a împărți, distribuind mai multe resurse prietenilor și colaboratorilor (Olson & Spelke, 2008; Yu, Zhu, & Leslie, 2016) decât cu străinii sau concurenții (Corbit et al., 2020; Hamann, Warneken, Greenberg, & Tomasello, 2011); Warneken et al., 2011). De asemenea, **competiția** determină preșcolarul să păstreze mai multe resurse pentru el însuși și să acționeze mai puțin prosocial față de terțe părți (Johnson & Johnson, 2011; Pappert et al., 2017; Toppe et al., 2019).

### **1.3.2.2. Minciuna verbală și comportamentală a copiilor**

Dezvoltarea minciunii implică interacțiunea dintre domeniul moral (Hartshorne, 1928) (Piaget, 1932) și domeniul cognitiv (Lee, 2013). Onestitatea este o regulă fundamentală a comunicării. Oamenii recunosc faptul că a fi cinstit unul cu celălalt reprezintă o componentă importantă a relațiilor armonioase. Cu toate acestea, oamenii folosesc minciuni destul de des în

interacțiunile lor de zi cu zi (DePaulo, Kashy, Kirkendol, Wyer și Epstein, 1996), uneori într-un mod care servește intereselor proprii (de exemplu, minciuni antisociale, minciuni instrumentale) și alteori într-un mod care servește celorlalți (de exemplu, minciuni prosociale, minciuni albe, minciuni politicoase). În primul caz, minciuna încalcă regulile morale, iar copiii sunt descurajați de la o vârstă fragedă să folosească acest tip de minciună (Wilson, Smith, & Ross, 2003). În cel de-al doilea caz, minciuna implică valori pozitive, iar intenția nu este de a face rău, ci de a proteja sentimentele cuiva (Levine & Lupoli, 2021) și este evaluată de copii ca fiind mai puțin greșită din punct de vedere moral (Xu, Bao, Fu, Talwar, & Lee, 2010). Chiar și copiii de 4 ani consideră că minciunile prosociale sunt uneori adecvate și le judecă mai puțin negativ, dar abia la vârsta de 7 ani evaluează minciunile în funcție de efectele lor asupra celorlalți (Broomfield, Robinson, & Robinson, 2002; Ahn et al., 2020). De asemenea, la această vârstă, ei consideră declarațiile de mărturisire (de exemplu, recunoașterea faptei rele) ca fiind mai pozitive decât a pârî pe cineva. În schimb, copiii mai mici nu fac diferențe între aceste două categorii în evaluările și atribuțiile lor de pedeapsă (Talwar et al., 2016).

A minți presupune să spui sau să faci ceva pentru a induce în mod intenționat credințe false cuiva (Talwar & Crossman, 2011). Intenția de a induce în eroare provine din diferite niveluri de conștientizare a minții celorlalți, a modului în care funcționează mintea (înțelegerea faptului că stările mentale sunt interrelaționate între ele și cu percepția și au puterea de a influența comportamentul; Jakubowska & Białecka-Pikul, 2019) și înțelegerea modului în care funcționează minciuna (Ruffman et al., 1993). Pe de o parte, capacitatea copiilor de a evalua ceea ce știu și simt ceilalți și de a-și reprezenta o imagine inexactă a realității alături de propria lor reprezentare corectă le permite să manipuleze cu succes starea reală a evenimentelor (Polak

& Harris, 1999). Pe de altă parte, a minți cu succes demonstrează că copiii avansează în dezvoltarea lor social-cognitivă, minciuna fiind numită "ToM în acțiune" (Evans & Lee, 2013).

Pentru a integra într-o manieră mai coerentă îmbunătățirile legate de vârsta în relația ToM-minciună, Talwar și Lee (2008) au propus *un model de dezvoltare a minciunii în trei etape*. Cercetătorii au stabilit *o etapă a minciunii primare* între 2 și 3 ani. Primele minciuni care apar sunt considerate minciuni antisociale, iar rolul lor este de a se proteja pe sine prin ascunderea greșelii făcute și, astfel, evitarea pedepsei (DePaulo et al., 1996). Copiii foarte mici (2,5 și 3,5 ani) pot produce afirmații false atunci când li se solicită acest lucru. În ceea ce privește capacitatea de a menține o minciună, majoritatea copiilor de 2 și 3 ani au dificultăți și își mărturisesc fărădelegile; cu toate acestea, preșcolarii mai mari (copii de 4 și 5 ani) sunt mai predispuși să mărturisească doar dacă este prezent un martor al faptei lor greșite (Fu, Evans, Xu, & Lee, 2012). Se presupune că o ToM insuficient dezvoltată este cauza pentru care jumătate dintre copiii de 3 ani mint atunci când li se oferă ocazia, în timp ce jumătate dintre ei sunt sinceri (Lewis, Stanger, et al., 1989; Polak & Harris, 1999).

*Stadiul secundar al minciunii* începe între 3 și 5 ani (Chandler et al., 1989; Peskin, 1992; Polak & Harris, 1999) și este caracterizat de o creștere a sofisticării minciunii. Dobândirea de către copii a înțelegerii credințelor de prim-ordin joacă un rol esențial în progresia copiilor de la primul la cel de-al doilea stadiu al comportamentului de minciună. Această capacitate de a prezice comportamentul unei persoane care are o credință falsă coincide cu perioada în care are loc o creștere a capacității de a ascunde o faptă rea și de a minți cu succes (Evans et al, 2011; Talwar, Gordon, & Lee, 2007; Talwar & Lee, 2008). Într-adevăr, s-a constatat că abilitatea de a gestiona informațiile din perspectiva unei alte persoane joacă un rol esențial în dezvoltarea comportamentului de minciună timpuriu al copiilor. Studiile arată că tinerii care mint cu succes

înțeleg mai bine credințele false decât cei care își mărturisesc fărădelegile (Evans, Xu, & Lee, 2011; Fu et al., 2012).

*Minciunile terțiare* apar pe măsură ce copiii ajung la vârsta de 6-8 ani și încep să aibă succes în a spune minciuni plauzibile fără scurgeri semantice (adică abilitatea de a menține declarațiile false inițiale la interogatoriile ulterioare; Evans & Lee, 2011; Talwar, Gordon, et al., 2007), o abilitate despre care se crede că se datorează înțelegerii de ordinul doi a credințelor false (înțelegerea faptului că cineva poate avea o reprezentare greșită despre cunoștințele cuiva despre realitate; Talwar & Lee, 2002a, 2008). Mai mult, ei sunt mai capabili să simuleze ignoranța (adică să realizeze ce credință ar trebui să aibă și să facă declarații în concordanță cu credința falsă a celuilalt; Polak & Harris, 1999; Talwar & Lee, 2002) și să folosească o serie de strategii înșelătoare.

În ceea ce privește *producția discursului de minciună*, probabil cea mai cuprinzătoare teorie este Teoria Manipulării Informațiilor 2 (IMT2; McCornack et al., 2014). IMT2 încadrează conceptual minciuna ca implicând manipularea înșelătoare a informațiilor de-a lungul mai multor dimensiuni (de exemplu, cantitate, calitate, relație și mod; Grice, 1975). Poate că una dintre cele mai esențiale intuiții care leagă maximele de conversație ale lui Grice și IMT2 este ideea că "minciunile sunt construite din adevăruri" (McCornack et al., 2014, p. 367). Minciunile conțin detalii bazate pe adevăruri sau un amestec de informații false și adevărate (Leins, Fisher și Ross, 2013; Markowitz și Griffin, 2020). Investigarea modului în care copiii își construiesc minciunile va adăuga informații valoroase la domeniul complex și fascinant al minciunii copiilor.



## 1.4. Corelate cognitive și afective ale ToM și ale dezvoltării morale

### 1.4.1. Funcțiile executive

Funcțiile executive (FE) se referă la un set de procese cognitive (inhibiție, memorie de lucru, flexibilitate cognitivă, planificare) care reglează, controlează și gestionează alte procese cognitive (Carlson & Moses, 2001). Anii preșcolariității au o mare importanță în ceea ce privește dezvoltarea calitativă a diferitelor funcții executive (Best & Miller, 2010). Evoluția intensă a FE și, în special, a controlului inhibitor, este asociată cu dezvoltarea abilităților socio-cognitive (Beauchamp & Anderson, 2010), a competenței sociale (Kochanska et al., 2000), a ToM (Carlson & Moses, 2001; Devine & Hughes, 2014) și a înțelegerii morale (Decety & Howard, 2014).

Diferențele interindividuale în dezvoltarea EF în această perioadă au fost predictive pentru *abilitățile ToM* (Hughes & Ensor, 2007). Multe studii (transversale, longitudinale, microgenetice) au arătat că există o relație puternică între ToM și abilitățile EF (Hala, Hug, & Henderson, 2003). În ceea ce privește *minciuna*, cercetătorii au constatat că atât ToM, cât și funcțiile executive influențează apariția și dezvoltarea abilităților de minciună ale copiilor mici (Carlson, Moses & Hix, 1998; Evans & Lee, 2011; Polak & Harris, 1999; Talwar & Lee, 2008). În ceea ce privește *judcata și comportamentul moral*, atât studiile privind ToM, cât și cele privind controlul inhibitor prezintă rezultate mixte. Inhibarea propriei perspective pentru a monitoriza stările mentale ale altora necesită un efort cognitiv care depinde de funcțiile executive (Carlson, Mandell, & Williams, 2004). În plus, controlul inhibitor ar putea fi necesar pentru a

suprima activarea emoțională atunci când se fac judecăți morale în situații care provoacă prejudecii celorlalți (accidentale vs. intenționate; Buon et al., 2016).

#### 1.4.2. Înțelegerea emoțiilor

Înțelegerea emoțiilor - aspectul declarativ al competenței emoționale - este capacitatea "de a înțelege natura, cauzele și consecințele experienței emoționale raportat la sine și la ceilalți. Funcția sa principală este de a identifica, explica, prezice și permite schimbarea în experiența emoțională de zi cu zi" (Pons & Harris, 2019, pagina 432). Copiii experimentează o serie de emoții în timpul *conflictelor morale*, iar aceste reprezentări afective ar putea influența modul în care vor evalua faptele imorale (Arsenio & Ford, 1985; Wainryb & Brehl, 2006). Emoția negativă avertizează individul asupra salienței morale a unei situații prin faptul că aduce disconfort și astfel servește ca un antecedent al judecății morale (Decety et al., 2011). De asemenea, având în vedere că judecarea faptelor imorale implică o evaluare atât a stărilor mentale ale celui care face rău, cât și ale victimei (Lane et al., 2010), această evaluare poate depinde, de asemenea, de existența unei ToM dezvoltate (Buttelmann et al., 2009; Smetana et al., 2012). În contextele morale, *anticiparea emoțiilor victimelor* necesită luarea în considerare a perspectivei victimei, iar cercetările arată că preșcolarii pot prezice reacțiile emoționale ale altora folosind concepte de dorință și credință (Harris et al., 1989). Astfel, procesele afective trebuie să primească o mai mare atenție în cercetările viitoare care investighează raționamentul moral timpuriu (Decety et al., 2012).

## **1.5. Îmbinarea între ToM, EF, înțelegerea emoțională și dezvoltarea morală: Modele teoretice**

### **1.5.1. Modelul judecății morale - Modelul ETIC (Buon, Seara-Cardoso, & Viding, 2016)**

Pentru a analiza acțiunile relevante din punct de vedere moral, adulții folosesc de obicei procese precum *teoria minții* (Young & Tsoi, 2013), *empatia* (răspunsul socio-emoțional indus de percepția stării afective a altcuiva; Eisenberg et al., 2005; Reniers et al., 2012) și *controlul inhibitor* (Moore et al., 2008). Un model recent (ETIC; E = excitare emoțională, T = teoria minții, IC = control inhibitor; Buon et al., 2016) presupune că evaluarea acceptabilității unui act și atribuirea pedepsei într-un context relevant din punct de vedere moral necesită integrarea informației emoționale, a teoriei minții și a controlului inhibitor. Descifrarea intențiilor agentului cu ajutorul ToM ar trebui să producă un răspuns emoțional negativ, având în vedere că agentul a vrut să provoace un rău. Cu toate acestea, răspunsul emoțional negativ este diferit de cel din momentul evaluării responsabilității cauzale, unde victima are o reacție emoțională evidentă (Vaish et al., 2009). Astfel, judecata morală finală ar trebui să depindă doar de calculele ToM (cognitive și afective).

### **1.5.2. Modelul de minciună - Modelul ADCAT-copil (Walczyk & Fargerson, 2019)**

Lucrarea fundamentală a lui Walczyk et collab. în elaborarea teoriei Activare-Decizie-Construcție-Acțiune a producției minciunii la adulți (ADCAT; Walczyk et al., 2014) și copii (ADCAT-child; Walczyk & Fargerson, 2019; Moldovan et al., 2020) unifică pentru prima dată

mecanismele socio-cognitive (funcții executive și teoria minții) necesare pentru minciuna de succes. Aceștia propun patru componente implicate în înșelăciune. Prima componentă (*Activarea*) începe atunci când unei persoane i se cere să spună adevărul într-o anumită situație. Solicitarea intră în memoria de lucru care activează automat informațiile relevante din componentele memoriei semantice și episodice stocate în memoria pe termen lung pentru a fi transferate în memoria de lucru. În această fază, ToM permite respondentului (persoana de la care se solicită adevărul) să deducă informațiile pe care le dorește ținta (persoana care solicită adevărul) și motivul din spatele cererii. În continuare, în faza de *Decizie*, se face o analiză mai mult sau mai puțin conștientă a raportului cost-beneficiu al dezvăluirii informațiilor relevante pentru a decide dacă să răspundă în mod sincer sau mincinos. ToM îl ajută pe respondent să prevadă cu exactitate posibilele rezultate și consecințe ale uneia dintre cele două decizii. În cazul în care costurile pentru a spune adevărul sunt ridicate, respondentul începe să elaboreze o minciună (cu diferite grade de sofisticare; Volz et al., 2015) prin recuperarea din memoria pe termen lung a amintirilor semantice, episodice și emoționale relevante pentru acel context social (*Construcția*). La acest nivel, ToM ajută la asamblarea unui răspuns înșelător și la exersarea mentală a minciunilor pentru a diminua sarcina cognitivă și a asigura plauzibilitatea. Pentru a fi plauzibili, copiii trebuie să își monitorizeze cu atenție declarațiile false ulterioare, astfel încât informațiile să nu fie inconsistente cu minciunile inițiale (Talwar et al., 2007). Ultima componentă (*Acțiunea*) se încheie atunci când minciuna exersată mental este livrată țintei, unde ToM ajută să deducă dacă ținta o consideră sinceră și să monitorizează comportamentul pentru a vedea dacă "povestea inventată" este crezută.

**Al doilea capitol** a prezentat obiectivele și metodologia cercetării. Scopurile teoretice s-au axat pe investigarea modului în care înțelegerea emergentă a minții le permite copiilor atât să se angajeze, cât și să discearnă între comportamentele "corecte și greșite". Pe de o parte, înțelegerea de către copii a ceea ce gândesc și simt ceilalți le permite să utilizeze strategic această abilitate atât pentru comportamente în beneficiul propriu, cât și pentru comportamente în beneficiul altora (Lavoie et al., 2017a). Pe de altă parte, o astfel de abilitate, care se dezvoltă în timpul anilor preșcolari, este esențială pentru funcționarea socială, permițându-le copiilor să înțeleagă și să evalueze acțiunile altor persoane (Lane et al., 2010). Teza actuală se concentrează pe *interacțiunea* dintre înțelegerea stărilor mentale și judecata și comportamentul relevant din punct de vedere moral în copilăria mică și mijlocie.

În ultimii cincisprezece ani, cercetătorii au dezvoltat metodologii care permit investigarea interrelațiilor dintre teoria minții și dezvoltarea morală (Kramer & Lagattuta, 2022), la vârste foarte mici, când noile comportamente și moduri de gândire sunt abia în curs de apariție. Obiectivele metodologice s-au concentrat pe detectarea modului în care apar schimbările imediate și pe termen lung și ce mecanisme permit apariția schimbărilor de dezvoltare.

**Cel de-al treilea capitol** prezintă cercetările din cadrul tezei, contribuțiile personale la literatura de specialitate. *Obiectivul major al tezei a fost acela de a contribui la avansarea cunoștințelor științifice privind rolul teoriei minții în judecata morală și în comportamentul moral prosocial (împărtășirea) și antisocial (minciuna).*

Figura 1 schițează prezentarea generală a studiilor tezei actuale.

## Teoria minții și dezvoltarea morală în copilăria mică și mijlocie

Studiul 1	Studiul 2	Studiul 3	Studiul 4
<p>The relationship between Theory of Mind and children's moral judgment: A scoping review</p>	<p>Preschooler's moral and punishment judgments rely on their understanding of other minds and emotions.</p>	<p>Give and take: A microgenetic study of preschooler's deceptive and prosocial behavior in relation to their socio-cognitive behavior.</p>	<p>Relating deceptive linguistic strategies to socio-cognitive abilities during middle childhood</p>
<p><b>20</b> din 78 studii, din <b>9 țări</b>, 6 tipuri de măsurători <b>ToM</b> și 5 de <b>judectă morală</b></p>	<p>Participanți: <b>92</b> (49 băieți) la T1 și <b>77</b> (44 băieți) la T2.</p> <p>3-5 ani</p>	<p>Participanți: <b>92</b> (43 fete) la T1 și <b>77</b> (33 fete) la T2.</p> <p>3-5 ani</p>	<p>Participanți: <b>197</b> (70 fete)</p> <p>8-11 ani</p> <p>(A) <b>cu dovezi</b> (100)</p> <p>(B) <b>fără dovezi</b> (97)</p>
<p>* <b>cadru metodologic dezvoltat de</b> Arksey și O'Malley (2005)</p> <p>* <b>ghid pentru sinteza literaturii propus de</b> Tricco et al. (2018)</p>	<p>*<b>Sarcina de povești morale</b> (Baird &amp; Astington, 2004)</p> <p>*<b>Trei sarcini ToM</b> (accesul cunoștințelor, credințe false conținut, credințe false locație; Wellman &amp; Liu, 2004)</p> <p>*<b>Test of Emotion Comprehension</b> (recunoașterea emoțiilor și înțelegerea emoțiilor; Pons et al., 2004)</p> <p>*<b>Sarcina de controlul inhibiției</b> (Gerstadt et al., 1994)</p>	<p>* <b>Sarcina pe minciună</b> (jocul sumă-zero; Ding et al., 2018)</p> <p>* <b>Sarcina pe împărțirea resurselor</b> (jocul Dictator; Benenson et al., 2007)</p> <p>*<b>Trei sarcini ToM</b> (accesul cunoștințelor, credințe false conținut, credințe false locație; Wellman &amp; Liu, 2004)</p> <p>*<b>Sarcina de controlul inhibiției</b> (Gerstadt et al., 1994)</p>	<p>*<b>Sarcina pe minciună verbală și comportamentală</b> (adaptată după Sodian et al., 1991)</p> <p>*<b>ToM (NEPSY II;</b> Korkman et al., 2007)</p> <p>*<b>Forward Digit Span &amp; Backward Digit Span</b> (NEPSY II; Korkman et al., 2007)</p> <p>*<b>Inhibiție și Comutare atențională</b> (NEPSY II; Korkman et al., 2007)</p> <p>* <b>Comprehensiune verbală</b> (WISC-IV; Wechsler, 2003)</p>

**Rezultatele studiului 1:**

- Constatările au subliniat *etapele de dezvoltare între ToM și judecata morală a copiilor*;
- **ToM** (ToM de ordinul întâi și doi, MoToM) le permite copiilor să facă *judecăți morale mai precise*;
- copiii de toate vârstele au *dificultăți în atribuirea pedepselor pe baza intenției*, indiferent de ToM;
- interacțiunea semnificativă dintre **ToM și empatie** a prezis judecățile privind răul psihologic;
- sunt *avansate direcții viitoare de cercetare* în domeniul judecății morale a copiilor.

**Rezultatele studiului 2:**

- *Judecata morală* a preșcolarilor *a fost prezisă de ToM și de înțelegerea emoțiilor*;
- *Atribuirea pedepsei* de către copii a fost *prezisă doar de înțelegerea emoțiilor*;
- *Particularități de dezvoltare* au fost vizibile la follow-up;
- Constatările *susțin modelul ETIC* al judecății morale (Buon și colab., 2016).

**Rezultatele studiului 3:**

- Descoperirea strategiilor de minciună ale preșcolarilor *a fost prezisă de ToM*, dar nu și de FE;
- O formă specifică a ToM (*credința falsă despre locație*) a permis copiilor să inducă în eroare cu privire la locație;
- Diferențele individuale în traiectoriile de minciună *depind de nivelul ToM*;
- *ToM a crescut pentru toți copiii după sesiunile de microgenetică*;
- Comportamentul de minciună *a influențat* comportamentul lor prosocial în contextul competitiv;
- *O influență inversă* a fost observat la follow-up, precum și *îmbunătățiri dezvoltamentale*.

**Rezultatele studiului 4:**

- Capacitatea de minciună (*verbală și comportamentală*) a copiilor de vârstă școlară a fost *relaționată cu ToM și de funcționarea executivă*;
- Copiii pot minți cu succes *în fața dovezilor fizice* ale înșelăciunii lor;
- Copiii cu vârste cuprinse între 8 și 11 ani *pot minți chiar și după* ce își recunosc înșelăciunea;
- Constatările aduc *sprrijin empiric* pentru componenta de **Construcție** a modelului ADCAT-copil (Walczyk & Fargerson, 2019);
- Manipularea înșelătoare a informațiilor de către copii este *în concordanță cu IMT2* (McCornack et al., 2014)

**Figura 1.** Prezentare general a studiilor din teza curentă

**Studiul 1<sup>2</sup>** a fost o analiză de cercetare care a avut ca scop documentarea legăturii mai puțin investigate dintre judecata morală a copiilor și capacitatea lor de a lua în considerare perspectiva altora. Am început prin a utiliza cele cinci etape ale cadrului metodologic pentru sinteza literaturii dezvoltat de Arksey și O'Malley (2005) și am urmat liniile directoare pentru sinteza literaturii propuse de Tricco et al. (2018). În primul rând, am formulat întrebarea de cercetare, iar apoi am utilizat o strategie de căutare (în 7 baze de date științifice) care ne-a permis să identificăm și să selectăm literatura relevantă (78 de studii eligibile). În al doilea rând, am cartografiat și am rezumat datele (20 studii finale) și, în cele din urmă, am raportat rezultatele și le-am discutat critic sugerând direcții viitoare de cercetare. Am *trasat etapele de dezvoltare* între ToM-ul copiilor dezvoltați tipic și judecățile lor morale în intervalul de vârstă (3-12 ani). Am găsit informații valoroase cu privire la relația dintre cele două variabile de interes la copiii cu TSA - *deficitele legate de ToM* reprezintă un impediment pentru judecata morală a copiilor autiști (Margoni & Surian, 2016). Am constatat că atât *schimbările conceptuale, cât și îmbunătățirile în procesarea informațiilor* sunt probabil implicate în integrarea ToM în cadrul judecăților morale (Cushman et al., 2013; Ochoa et al., 2022).

În cele din urmă, *am avansat direcții de cercetare viitoare* care vor permite investigarea mai profundă a legăturii dintre înțelegerea stărilor mentale de către copii și judecata morală în copilăria mică și mijlocie (integrarea unor *forme mai complexe de înțelegere ToM* (iToM, MoToM) în contexte relevante din punct de vedere moral; examinarea formei ToM care permite judecăți morale mai precise în copilăria mică și mijlocie; investigarea *dacă ToM ar putea media/modera* relația dintre judecata morală a copiilor și alți factori relevanți pentru

---

<sup>2</sup> The content of this sub-chapter represents the manuscript: The relationship between theory of mind and children's moral judgment: A scoping review, published by Seucan, D. T. & Visu-Petra, L., in the year (2023) in the journal: *Studia Psychologia-Paedagogia*, 1, LXVIII, doi: [10.24193/subbpsyped.2023.1.02](https://doi.org/10.24193/subbpsyped.2023.1.02)



raționamentul moral (de ex, apartenența la un grup, empatia) și *dacă există legături bidirecționale* între ToM și judecata morală a copiilor (Ball et al., 2017).

**Studiul 2<sup>3</sup>** a urmărit să investigheze relația dintre ToM, procesarea emoțională a preșcolariilor și capacitatea lor de a discerne între acțiunile intenționate bune și rele (judecată morală) și ulterior, de a atribui pedeapsa corespunzătoare acestor acțiuni. Legătura dintre judecata morală a copiilor și ToM este bine documentată în cercetarea dezvoltării, dar dacă judecata morală a copiilor depinde și de descifrarea stărilor mentale emoționale este o direcție de investigare mai puțin explorată în domeniul moral (Grazzani et al., 2018). Am presupus că *înțelegerea emoțiilor* celorlalți este deosebit de utilă în situațiile dăunătoare care necesită justiție reparatorie. Copilul trebuie să deducă emoția personajului prejudiciat înainte de a atribui o pedeapsă agentului dăunător. Cu toate acestea, această capacitate de a lua perspectiva nu este solicitată în contexte în care rezultatele sunt vizibile (Ball et al., 2017) și, prin urmare, am ales o paradigmă care să le solicite copiilor să ia atât *perspectiva cognitivă, cât și cea afectivă* a personajelor.

În conformitate cu ipotezele noastre, studiul a relevat trei constatări principale. În primul rând, așa cum era de așteptat, performanțele copiilor la toate sarcinile (judecata morală, teoria minții, recunoașterea și înțelegerea emoțiilor, controlul inhibitor) s-au îmbunătățit semnificativ 15 luni mai târziu de la evaluarea lor inițială, indicând schimbări de dezvoltare. În al doilea rând, am reușit să arătăm că, atunci când preșcolarii trebuie să facă diferența între intențiile bune și cele rele (*judecata morală*), *ei folosesc atât ToM, cât și înțelegerea emoțiilor*, în timp ce atunci când trebuie să atribuie o *pedeapsă* celui care a prejudiciat, ei folosesc *doar înțelegerea emoțiilor celorlalți*. Ambele rezultate aduc informații valoroase despre mecanismele care susțin

---

<sup>3</sup> The content of this sub-chapter is currently a manuscript under review (second revision) in the journal *Social Development*. The authors are Seucan, D. T., Szekely-Copîndean, R. D., & Visu-Petra, L.

luarea deciziilor morale de către copii și sunt parțial în concordanță cu modelul procesării duale (Cushman, 2008, 2013; Cushman et al., 2013). Acest model postulează că aceste două tipuri de evaluări morale (judecata morală și atribuirea pedepsei) sunt susținute de două procese subiacente distincte. Ca atare, judecățile morale se bazează în special pe informații despre stările mentale (ToM cognitiv în studiul nostru), în timp ce judecățile de pedeapsă se bazează atât pe informații despre stările mentale, cât și pe alți factori legați de consecințe; ToM afectiv/înțelegerea emoțiilor în studiul nostru). În plus, rezultatele sunt în concordanță cu propunerile modelului ETIC (Buon et al., 2016) care subliniază importanța măsurării în simultane a teoriei minții, a înțelegerii emoțiilor și a funcționării executive atunci când se investighează judecata morală. Am reușit să aducem suport empiric pentru acest model pe populația de copii, avansând astfel cunoștințele în domeniul științific al dezvoltării morale.

În **Studiul 3**<sup>4</sup> am planificat să vedem dacă comportamentul prosocial al copiilor poate fi influențat de jocurile în care îi implicăm. În acest scop, am verificat dacă rezultatele noastre susțin Teoria Interdependenței Sociale (Deutsch, 1949) care sugerează că relațiile dintre obiectivele oamenilor sunt determinate de diferite contexte. De o importanță majoră este răspunsul la întrebarea dacă un context competitiv va avea un impact negativ asupra prosocialității copiilor? Acest cadru teoretic propune efecte de transfer care nu au fost investigate într-un context în care nu există interdependență între jucătorul jocului competitiv și beneficiarul comportamentului prosocial. Este posibil ca efectele de transfer ale contextului competitiv influențează negativ prosocialitatea față de un terț neimplicat? Este important să răspundem la această întrebare pentru a afla dacă prosocialitatea unor astfel de copii mici poate fi promovată

---

<sup>4</sup> The content of this sub-chapter represents in its entirety the manuscript: Give and take: A microgenetic study of preschooler's deceptive and prosocial behavior in relation to their socio-cognitive development, published by Seucan, D. T., Szekely-Copîndean, R. D., Ding, X. P., & Visu-Petra, L., in the year (2022), in the journal: *Acta Psychologica*, 230, 103714, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103714>

prin natura jocurilor în care îi implicăm. În consecință, am investigat dacă preșcolarii imersați într-un *context competitiv*, vor fi dispuși să acționeze prosocial (împărțind autocolantele câștigate) după ce s-au angajat într-un joc care le-a permis să câștige autocolante prin inducerea în eroare a unei alte persoane. Astfel, este posibil ca minciuna pentru câștig personal să aibă un impact negativ asupra împărțirii resurselor câștigate de către copii?

Pentru a înțelege mai bine descoperirea unor noi moduri de gândire, am folosit *modelele microgenetice*, care permit o expunere repetată la o oportunitate de învățare pe o perioadă scurtă de timp, pentru a dezvălui modele de dezvoltare (Coyle & Bjorklund, 1996). Pornind de la constatările influențiale ale lui Ding et al. (2018 a, b), am extins cercetările acestora prin includerea nu doar a copiilor de 3 ani, ci și a copiilor dintr-un interval de vârstă mai larg (de la 3 la 5 ani). Pentru a vedea dacă o intervenție mai scurtă ar replica constatările anterioare (Ding et al., 2018a), am comprimat intervenția la 5 zile (de două ori pe zi) în loc de 10 zile (o dată pe zi). În cele din urmă, am introdus o sesiune de follow-up 15 luni mai târziu, ceea ce ne-a permis să verificăm diferențele legate de vârstă în relația dintre ToM și comportamentul de minciună al copiilor.

Așa cum s-a prezis, comportamentul de împărțire al resurselor a fost influențat de minciună, dar rezultatele sunt mixte. Copiii care au mințit au împărțit inițial mai puțin decât copiii care nu au mințit - acest rezultat susținând Teoria Interdependenței Sociale - dar au împărțit mai mult decât omologii lor 15 luni mai târziu. Acest model inversat evidențiat de-a lungul timpului subliniază punctul forte al studiului nostru - *importanța utilizării unor modele longitudinale pe termen scurt și lung* care captează schimbările de dezvoltare în comportamentul copiilor (și interacțiunile dintre comportamente) care nu ar putea fi vizibile în studiile care utilizează doar modele transversale. O altă constatare a fost că *abilitatea de*

*minciună a copiilor a fost asociată pozitiv cu ToM*, dar nu și cu controlul lor inhibitor. Similar cu Ding et al. (2018a), scorurile ToM la pretest au fost corelate pozitiv cu comportamentul înșelător, atât în prima sesiune, cât și de-a lungul celor zece sesiuni microgenetice.

De asemenea, în timp ce se angajau în mod repetat în jocul de minciună și de împărțire a resurselor, toți copiii au demonstrat îmbunătățiri ale scorurilor teoriei minții la posttest. În concordanță cu studiul lui Ding et al. (2018b), care arată că a învăța cum să induci în eroare are beneficii socio-cognitive, am observat, de asemenea, *o îmbunătățire semnificativă a scorurilor ToM ale copiilor după sesiunile microgenetice*. Participarea la un joc competitiv pentru câștig personal a fost legată de creșteri ale ToM ale copiilor. Acest rezultat deschide noi căi de cercetare în domeniul de *training a ToM*, sugerând că abilitățile ToM pot fi dezvoltate la copii atât de mici chiar și fără a le viza direct. De asemenea, am subliniat pentru prima dată, după cunoștințele noastre, *traectoria de dezvoltare a comportamentului de împărțire a resurselor* a copiilor de-a lungul a cinci sesiuni microgenetice și 15 luni mai târziu. O direcție viitoare interesantă ar putea fi investigarea aceluiași variabile în cadrul unei *colaborări* pentru a vedea dacă câștigurile în ToM sunt mai mari sau mai mici în comparație cu contextul competitiv actual.

În cele din urmă, în **Studiul 4**, chiar dacă știm destul de multe despre capacitatea de minciună a copiilor și despre mecanismele lor socio-cognitive, în literatura de specialitate lipsesc cercetările care investighează *modul în care copiii construiesc minciunile* pe care le spun. Am vrut să explorăm modul în care copiii de vârstă școlară folosesc strategii de *minciună verbală și comportamentală*, fiind îndemnați să păcălească un personaj într-un *mediu necompetitiv și necolaborativ*. Mai mult, am vrut să vedem dacă aceștia își pot menține minciunile inventate *în fața dovezilor fizice ale minciunilor lor*. În acest scop, am dezvoltat o paradigmă de minciună din aproape în aproape pornind de la paradigma lui Sodian et al. (1991). Am folosit un design cu

metodă mixtă și am creat un scenariu inovator de minciună complexă, pentru a investiga *strategiile lingvistice și comportamentale* de minciună ale copiilor cu vârste cuprinse între 8 și 11 ani, în raport cu abilitățile lor socio-cognitive (teoria minții și funcționarea executivă). Pe de o parte, *analiza cantitativă* ne-a permis să vedem dacă sofisticarea minciunii copiilor este prezisă de abilitățile lor socio-cognitive. Pe de altă parte, *analiza calitativă* a arătat că acești copii de vârstă școlară pot manipula în mod creativ informațiile pentru a induce în eroare o altă persoană și pot fabrica cu abilitate înșelăciuni chiar și atunci când se confruntă cu dovezi fizice ale faptei lor înșelătoare.

În primul rând, pornind sfatul autorilor modelului (ADCAT-copil; Walczyk & Fargerson, 2019) - conceperea sau utilizarea paradigmelor pentru a investiga fiecare componentă a modelului separat - am explorat componenta Construcție, solicitând copiilor de vârstă școlară să păcălească un altul într-un joc cu mai mulți pași. În conformitate cu propunerile modelului, am constatat că abilitatea de minciună verbală și comportamentală a copiilor a fost asociată cu ToM și cu funcționarea executivă a copiilor. În al doilea rând, am luat în considerare propunerile modelului IMT2 (McCornack et al., 2014) pentru a vedea cum manipulează copiii informațiile. Am arătat că copiii de vârstă școlară primară au fost capabili să folosească strategii lingvistice înșelătoare pentru a păcăli pe altcineva, să construiască o minciună plauzibilă și să își mențină cu succes declarațiile false inițiale. Am constatat că acești copii de vârstă școlară pot manipula informațiile în moduri numeroase și creative și pot menține în mod plauzibil minciuna chiar și atunci când sunt confrunțați cu dovezile fizice ale faptei lor greșite. Studiul actual contribuie la literatura de specialitate privind capacitatea de minciună a copiilor - adăugând *suport empiric pentru IMT2 pe populații de copii* - prin faptul că arată că acești copii de vârstă școlară sunt

*pricepuți să manipuleze informații chiar și după ce recunosc adevărul*, având astfel implicații importante pentru mediile juridice și educaționale, dar și pentru părinți.

Mai mult, am observat un *model inversat* între performanța de minciună verbală a copiilor și performanța lor de înșelăciune comportamentală. Performanța copiilor a fost mai slabă în etapele care necesitau un răspuns comportamental sau verbalizarea unui comportament, chiar dacă aceste etapele necesitau o construcție mai puțin complexă. Deși oferim posibile explicații pentru această tendință opusă între aceste două tipuri de înșelăciune, studiile viitoare care utilizează această paradigmă nouă într-un interval de vârstă mai larg (vârstă preșcolară și școlară primară) ar putea afla dacă copiii din studiul nostru aveau cunoștințele necesare pentru a înșela prin acțiune, dar erau mai reticenți în a pune în aplicare acest comportament, având în vedere că *acțiunea lor înșelătoare ar fi vizibilă și incriminatoare*.

## **2. Contribuții teoretice și metodologice**

Scopul principal al tezei de față a fost acela de a studia *interrelațiile dintre teoria cognitivă și afectivă a minții și judecata și comportamentul moral al copiilor*. Au fost utilizate *modele longitudinale și microgenetice* pentru urmărirea traiectoriilor de dezvoltare, precum și pentru investigarea diferențelor interindividuale. Ca urmare, am reușit să schițăm schimbările critice de dezvoltare pe termen scurt și pe termen lung în ceea ce privește ToM și judecata morală și comportamentul moral al copiilor în copilăria mică și mijlocie. Cercetarea noastră a urmărit să identifice *rolul specific al mecanismelor emoționale și socio-cognitive* care stau la baza evaluărilor copiilor în situații morale care necesită fie *beneficiul pentru sine, fie pentru ceilalți*. În acest scop, am reușit să aducem *suport empiric pentru două modele teoretice*

(ADCAT-copil, Walczyk & Fargerson, 2019; ETIC-model, Buon et al., 2016) care nu aveau constatări pe populații de copii. Un *obiectiv metodologic* esențial a fost acela de *a dezvolta o paradigmă inovatoare de minciună* pentru a investiga dacă și cum folosesc copiii de vârstă școlară *strategii de inducere în eroare lingvistice și comportamentale*. Literatura de specialitate actuală a stabilit bine predictorii socio-cognitivi ai abilităților de înșelăciune ale copiilor în paradigmele de minciună care necesită acte de comunicare non-verbale sau puțin elaborate. Cu toate acestea, se știe mult mai puțin despre conținutul minciunilor copiilor și despre modul în care aceștia construiesc strategii verbale și comportamentale înșelătoare.

Contribuțiile teoretice și metodologice ale fiecărui studiu sunt următoarele:

#### **Studiul 1:**

- *am identificat lacunele de cercetare* privind relația dintre ToM și judecata morală a copiilor și am propus direcții viitoare;
- am *cartografiat etapele de dezvoltare* între ToM-ul copiilor dezvoltați tipic și judecățile lor morale și am identificat intervalul de vârstă (7-12 ani) care încă nu dispune de multe constatări empirice;
- am găsit informații valoroase cu privire la relația dintre cele două variabile de interes *la copiii cu TSA*.
- am constatat că atât *schimbările conceptuale, cât și îmbunătățirile în procesarea informațiilor* sunt probabil implicate în integrarea ToM în cadrul judecăților morale (Cushman et al., 2013; Ochoa et al., 2022).

- am *redescoperit o metodologie uitată în timp* pentru investigarea judecății morale a copiilor - *înțelegerea motivelor* - cu potențialul de a conduce la descoperiri empirice importante.
- am formulat *direcții viitoare cu privire la design-uri și metodologii* care ar putea duce la contribuții empirice valoroase dacă ar fi luate în considerare în cercetările viitoare. Ca atare:
  - a) sunt necesare *studii longitudinale* pentru a desluși mecanismele care stau la baza judecății morale a copiilor, având în vedere că relațiile dintre aceste procese pot varia în diferite ferestre de dezvoltare.
  - b) pentru a determina ce aspecte ale răului produs accidental sunt dificil de procesat și evaluat de către copii, ar trebui utilizată *o gamă mai largă de potențiale prejucii*.
  - c) *dezvoltarea unor noi sarcini ToM-relevante* din punct de vedere moral (MoToM) pentru diferite tipuri de prejucii și luarea în considerare a unor context diverse.
  - d) procesele afective sunt mai puțin studiate atunci când se investighează judecata morală a copiilor, iar cercetările viitoare ar putea examina modul în care *înțelegerea emoțiilor de către copii le modelează judecata morală și atribuirea pedepsei*.
  - e) în plus, cercetările viitoare ar putea *include funcțiile executive* pentru a investiga dacă acestea pot fi *un factor explicativ* în rolul variației individuale a ToM în judecățile morale ale copiilor în situații cu multiple fațete.

## **Studiul 2:**

- am reușit să arătăm că atunci când preșcolarii trebuie să facă diferența între intențiile bune și rele, ei *folosesc atât ToM, cât și înțelegerea emoțiilor*, în timp ce atunci când trebuie să atribuiască *pedepse* celui care a prejudiciat, ei folosesc *doar înțelegerea emoțiilor celorlalți*. Ambele rezultate aduc informații valoroase despre mecanismele care susțin luarea deciziilor morale ale



copiilor și sunt parțial în concordanță cu propunerea modelului procesării duale (Cushman, 2008, 2013; Cushman et al., 2013).

- Am reușit să aducem un *suport empiric pentru modelul ETIC* (ETIC; Buon et al., 2016), arătând că ToM și înțelegerea emoțiilor prezic judecata morală și atribuirea pedepsei la copii. Aceasta este o contribuție valoroasă, deoarece este prima care aduce sprijin empiric pentru modelul ETIC provenind de la o populație de copii.

- de asemenea, am reușit să arătăm că și copiii atât de mici *pot recunoaște intențiile diferite din spatele unor comportamente identice*. Aceștia pot lua în considerare relația multiplă dintre motiv și acțiune (Carlson, Bigman, Gray, Ferguson, & Crockett, 2022), ceea ce are implicații mari pentru luarea deciziilor morale. De asemenea, o constatare valoroasă pentru literatura de specialitate sunt îmbunătățirile documentate legate de vârstă în funcționarea socio-cognitivă și emoțională și, de asemenea, în capacitatea de judecată morală a copiilor.

### **Studiul 3:**

- *Am extins studiile microgenetice* anterioare privind descoperirea minciunii de către copii (Ding et al., 2018), *documentând diferite traiectorii* de minciună relaționate cu ToM.

- Am conturat pentru prima dată, după cunoștințele noastre, *traiectoria de dezvoltare a comportamentului de împărțire a resurselor* de-a lungul a cinci sesiuni microgenetice și 15 luni mai târziu.

- Am arătat că participarea la un joc competitiv pentru câștig personal a fost legată de *creșteri ale ToM la copii*. Acest rezultat deschide noi căi de cercetare în domeniul *training-ului ToM*, sugerând că abilitățile ToM pot fi dezvoltate la copii atât de mici chiar și fără a le viza direct.

- Un rezultat care se adaugă, de asemenea, la literatura de specialitate a arătat că credință falsă locație le permite copiilor să inducă în eroare cu privire la localizarea elementului foarte valoros, mai degrabă decât celelalte două forme de ToM (credință alsa de conținut și accesul la cunoștințe).

#### **Studiul 4:**

- am arătat ce a însemnat *a face o farsă* pentru copiii de vârstă școlară într-un anumit context.

- am observat *un model inversat* între performanța de minciună verbală a copiilor și performanța lor de înșelăciune comportamentală, subliniind astfel necesitatea investigării atât a înșelăciunii comportamentale, cât și a celei verbale la copiii mici.

- am arătat că copiii de această vârstă pot utiliza o serie de strategii de minciună (prefăcându-se că nu știu, învinuind fals pe altcineva, diversiunea strategică a atenției, modificarea informațiilor despre conținut) și *își mențin declarațiile false în fața dovezilor incriminatorii*.

- *am dezvoltat o paradigmă de minciună* din aproape în aproape pornind de la paradigma lui Sodian et al. (1991), valoroasă pentru cercetările viitoare care investighează conținutul declarațiilor mincinoase ale copiilor și capacitatea lor de a-și menține sau chiar de a-și sofistica minciuna.

- am reușit să aducem *suport empiric pentru două modele de minciună pe populația de copii* (ADCAT-child, Walczyk & Fargerson, 2019; IMT2, McCornack et al., 2014), arătând că teoria minții susține capacitatea copiilor de vârstă școlară de a construi minciuni sofisticate.

### 3. Limitări, implicații și concluzii

Mai multe limitări trebuie abordate, astfel încât cercetările viitoare să depășească deficiențele cercetării actuale. Prima noastră limitare este de *natură metodologică*. În Studiul 4 am dezvoltat o paradigmă de minciună capabilă să descopere utilizarea comportamentală și verbală a strategiilor de înșelăciune dar nu am folosit și alte paradigme de minciună pentru a stabili validitatea convergentă a sarcinii. Tot în ceea ce privește metodologia, am utilizat o sarcină rar folosită pentru investigarea judecății morale a copiilor (Baird & Astington, 2004; Studiul 2). Am folosit această paradigmă deoarece ne-a permis să investigăm înțelegerea motivelor - care este puțin studiată în cercetările recente (Carlson et al., 2022) - pentru a detecta competența timpurie a copiilor de a integra înțelegerea stării mentale în evaluările lor morale.

O a doua limitare se referă la *generalizabilitatea* rezultatelor noastre. În Studiul 3 am folosit o sarcină care a măsurat minciuna pentru câștig personal, dar copiii folosesc o gamă largă de strategii înșelătoare verbale și comportamentale. În acest studiu, credința falsă privind locația a fost cea care a prezis succesul copiilor în inducerea în eroare cu privire la locația elementului dorit. Este posibil ca alte tipuri de minciună să necesite alte tipuri de ToM (Zhao et al., 2021), iar cercetările viitoare ar putea investiga mai profund acest aspect. De asemenea, în ceea ce privește comportamentul moral (împărțirea resurselor), nu putem generaliza rezultatele noastre, având în vedere că cultura (Buta et al., 2021) și statutul socio-economic (Rochat et al., 2009) ar fi putut influența disponibilitatea copiilor de a-și împărți câștigurile. Studiile viitoare ar putea lua în considerare aceste posibile deficiențe ale tezei actuale atunci când investighează judecata și comportamentul moral al copiilor. În plus, luarea în considerare a variabilelor familiale (religiozitatea; Setoh et al., 2022; Szekely, Opre, & Miu, 2015) și a practicilor parentale

(parenting prin minciună; Setoh, Zhao, Santos, Heyman, & Lee, 2020) ar putea îmbogăți și mai mult rezultatele privind dezvoltarea morală a copiilor.

În ciuda acestor două limitări evidente, teza actuală are implicații practice importante. Designul microgenetic ne-a permis să vedem că implicarea copiilor mici în jocuri care necesită trecerea de la un comportament care aduce beneficii proprii la un comportament care aduce beneficii altora duce la îmbunătățiri ToM pentru toți copiii, indiferent de nivelul lor inițial ToM. Astfel, *programele de training ToM* ar putea fi dezvoltate astfel încât copiilor să li se ceară să adopte perspective diferite în jocurile propuse. De asemenea, o implicație valoroasă pentru educatori sunt constatările noastre cu privire la judecata morală a copiilor. *Profesorii și părinții* ar putea direcționa atenția copiilor către stările mentale cognitive și emoționale ale celui care a provocat răul și ale victimei pentru a le facilita judecata în situații relevante din punct de vedere moral, prevenind astfel posibilele conflicte între egali (Opre, Ghimbulut, & Calbaza-Ormenisan, 2009). Constatările noastre sunt revelatoare și pentru *mediile educaționale și juridice*, avertizând că copiii de vârstă școlară pot minți în fața unor dovezi incriminatoare și chiar și după ce recunosc adevărul, sunt capabili să manipuleze informațiile într-un mod înșelător.

Pornind de la constatările tezei actuale, cercetările viitoare ar putea investiga în continuare, ilumina și elabora intervenții care să ajute copiii să își folosească abilitatea ToM în moduri socio-morale care să fie în beneficiul tuturor.

## REFERENCES

- Arefi, M. (2010). Present of a causal model for social function based on theory of mind with mediating of Machiavellian beliefs and hot empathy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 694–697. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.167
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19 – 32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development* (Pp. 13–38). Psychology Press.
- Baillargeon, R., Scott, R. M., & Bian, L. (2016). Psychological Reasoning in Infancy. *Annual Review of Psychology*, 67, 159–186. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115033>
- Baillargeon, R., Scott, R. M., He, Z., Sloane, S., Setoh, P., Jin, K., ... Bian, L. (2015). Psychological and sociomoral reasoning in infancy. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, E. Borgida, & J. A. Bargh (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Volume 1: Attitudes and social cognition*. (pp. 79–150). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14341-003>
- Baillargeon, R., Spelke, E. S., & Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition*, 20(3), 191-208.

- Baird, J. A. (2008). Thinking outside the smarties box: A broader perspective on theory of mind. *Human Development, 51*(2), 143–147. doi: 10.1159/000115960
- Baird, J. A., & Astington, J. W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New Directions for Child and Adolescent Development, (103)*, 37–49. <https://doi.org/10.1002/cd.96>
- Ball, C. L., Smetana, J. G., & Sturge-Apple, M. L. (2017). Following My Head and My Heart: Integrating Preschoolers' Empathy, Theory of Mind, and Moral Judgments. *Child development, 88*(2), 597–611. <https://doi.org/10.1111/cdev.12605>
- Batson, C. D., Lishner, D. A., Carpenter, A., Dulin, L., Harjusola-Webb, S., Stocks, E. L., ... Sampat, B. (2003). "... As you would have them do unto you": Does imagining yourself in the other's place stimulate moral action? *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(9), 1190–1201. doi: 10.1177/0146167203254600
- Baumard, N., Mascaro, O., & Chevallier, C. (2012). Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods. *Developmental Psychology, 48*(2), 492–498. doi: 10.1037/a0026598
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39–64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Beaudoin, C., Leblanc, É., Gagner, C., & Beauchamp, M. H. (2020) Systematic Review and Inventory of Theory of Mind Measures for Young Children. *Frontiers in Psychology, 10*, 2905. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02905
- Benga, O. (2004). *Dezvoltarea cognitiei sociale la copii*. Editura ASCR

- Berndt, T. J., & Berndt, E. G. (1975). Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. *Child Development*, 46(4), 904. <https://doi.org/10.2307/1128396>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blake, Peter R. (2018). Giving what one should: explanations for the knowledge-behavior gap for altruistic giving. *Current Opinion in Psychology*, 20, 1–5. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.07.041
- Blake, P R, McAuliffe, K., Corbit, J., Callaghan, T. C., Barry, O., Bowie, A., ... Warneken, F. (2015). The ontogeny of fairness in seven societies. *Nature*, 528(7581), 258–261. doi: 10.1038/nature15703
- Brosnan, S. F., & de Waal, F. B. M. (2012). Fairness in Animals: Where to from Here? *Social Justice Research*, 25(3), 336–351. doi: 10.1007/s11211-012-0165-8
- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: current perspectives. *Infancy : The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 18(1), 1–9. doi: 10.1111/infa.12004
- Buon, M., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2016). Why (and how) should we study the interplay between emotional arousal, Theory of Mind, and inhibitory control to understand moral cognition? *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(6), 1660–1680. doi: 10.3758/s13423-016-1042-5
- Buta, M., Visu-Petra, G., Opre, A., Koller, S., & Visu-Petra, L. (2021). Individual predictors of lie acceptability across development. *European Journal of Developmental Psychology*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1947234>

- Buttelmann, D., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Eighteen-month-old infants show false belief understanding in an active helping paradigm. *Cognition*, *112*(2), 337–342. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.05.006>
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., ... Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning: evidence from five cultures. *Psychological Science*, *16*(5), 378–384. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01544.x
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, *48*(1), 257–270. doi: 10.1037/a0025402
- Carlson, R. W., Bigman, Y. E., Gray, K., Ferguson, M. J., & Crockett, M. J. (2022). How inferred motives shape moral judgements. *Nature Reviews Psychology*, *1*(8), 468–478. doi: 10.1038/s44159-022-00071-x
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, *40*(6), 1105–1122. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1105>
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*(4), 1032–1053. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Hix, H. R. (1998). The role of inhibitory processes in young children's difficulties with deception and false belief. *Child Development*, *69*(3), 672–691. <https://doi.org/10.2307/1132197>
- Cartwright, E., & Menezes, M. L. C. (2014). Cheating to win: Dishonesty and the intensity of competition. *Economics Letters*, *122*(1), 55–58. doi: 10.1016/j.econlet.2013.10.016



- Chadwick, R. A., Bromgard, G., Bromgard, I., & Trafimow, D. (2006). An index of specific behaviors in the moral domain. *Behavior Research Methods*, 38(4), 692–697. doi: 10.3758/bf03193902
- Chalik, L., Rivera, C., & Rhodes, M. (2014). Children’s use of categories and mental states to predict social behavior. *Developmental Psychology*, 50(10), 2360–2367. doi: 10.1037/a0037729
- Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds’ early theories of mind. *Child Development*, 60(6), 1263–1277. doi: 10.2307/1130919
- Chasiotis, A., Kiessling, F., Hofer, J., & Campos, D. (2006). Theory of mind and inhibitory control in three cultures: Conflict inhibition predicts false belief understanding in Germany, Costa Rica and Cameroon. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 249–260. doi: 10.1177/0165025406066759
- Christner, N., Pletti, C., & Paulus, M. (2020). Emotion understanding and the moral self-concept as motivators of prosocial behavior in middle childhood. *Cognitive Development*, 55, 100893. doi: 10.1016/j.cogdev.2020.100893
- Clutton-Brock, T. H., & Parker, G. A. (1995). Punishment in animal societies. *Nature*, 373(6511), 209–216. doi: 10.1038/373209a0
- Coyle, T. R., & Bjorklund, D. F. (1996). The development of strategic memory: A modified microgenetic assessment of utilization deficiencies. *Cognitive Development*, 11, 295 – 314. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(96\)90006-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(96)90006-4)

- Cushman, F. (2008). Crime and punishment: Distinguishing the roles of causal and intentional analyses in moral judgment. *Cognition*, *108*(2), 353–380. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.03.006>
- Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, *127*(1), 6–21. doi: 10.1016/j.cognition.2012.11.008
- D’Esterre, A. P., Samuelson, A., & Killen, M. (2022). To punish or exclude? children’s responses to unfair and fair advantages created in competitive contexts. *Cognitive Development*, *62*. doi: 10.1016/j.cogdev.2022.101168
- Decety, J., & Howard, L. H. (2014). Emotion, morality, and the developing brain. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Mechanisms of social connection: From brain to group* (pp. 105–122). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14250-007>
- Decety, J., & Ickes, W. (Eds.). (2011). *The social neuroscience of empathy*. Mit press.
- Decety, J., Michalska, K. J., & Kinzler, K. D. (2012). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. *Cerebral cortex (New York, N.Y. : 1991)*, *22*(1), 209–220. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr111>
- DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., Wyer, M. M., & Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(5), 979–995. doi: 10.1037/0022-3514.70.5.979
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, *2*(2), 129–152. doi: 10.1177/001872674900200204

- Devine, R. T., & Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: a meta-analysis. *Child Development, 85*(5), 1777–1794. <https://doi.org/10.1111/cdev.12237>
- [Ding, X. P., Heyman, G. D., Fu, G., Zhu, B., & Lee, K. \(2018a\). Young children discover how to deceive in 10 days: A microgenetic study. \*Developmental Science, 21\*\(3\), e12566. <https://doi.org/10.1111/desc.12566>](#)
- [Ding, X. P., Heyman, G. D., Sai, L., Yuan, F., Winkielman, P., Fu, G., & Lee, K. \(2018b\). Learning to deceive has cognitive benefits. \*Journal of Experimental Child Psychology, 176\*, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.07.008>](#)
- Ding, X. P., Omrin, D. S., Evans, A. D., Fu, G., Chen, G., & Lee, K. (2014). Elementary school children's cheating behavior and its cognitive correlates. *Journal of Experimental Child Psychology, 121*, 85–95. doi: 10.1016/j.jecp.2013.12.005
- Ding, X. P., Wellman, H. M., Wang, Y., Fu, G., & Lee, K. (2015). Theory-of-Mind Training Causes Honest Young Children to Lie. *Psychological Science, 26*(11), 1812–1821. doi: 10.1177/0956797615604628
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology, 18*(2), 159–177. doi: 10.1348/026151000165625
- Dunn, J. (2004). Understanding children's family worlds: family transitions and children's outcome. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 224–235. doi: 10.1353/mpq.2004.0015
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., ... Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over

- time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4–16. doi: 10.1080/17439760.2010.536776
- Eisenberg, N., & Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 426–433. doi: 10.1177/0146167286124005
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1–47). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy315
- Ellemers, N., van der Toorn, J., Paunov, Y., & van Leeuwen, T. (2019). The psychology of morality: A review and analysis of empirical studies published from 1940 through 2017. *Personality and Social Psychology Review*, 23(4), 332–366. doi: 10.1177/1088868318811759
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x>
- Evans, A. D., Xu, F., & Lee, K. (2011). When all signs point to you: lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology*, 47(1), 39–49. doi: 10.1037/a0020787
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Fu, G., Evans, A. D., Xu, F., & Lee, K. (2012). Young children can tell strategic lies after committing a transgression. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(1), 147–158. doi: 10.1016/j.jecp.2012.04.003
- Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, *18*(4), 798–816. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: the key role of language. *Frontiers in Psychology*, *9*, 724. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00724
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Guglielmo, S. (2015). Moral judgment as information processing: an integrative review. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1637. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01637
- Hala, S., Hug, S., & Henderson, A. (2003). Executive Function and False-Belief Understanding in Preschool Children: Two Tasks Are Harder Than One. *Journal of Cognition and Development*, *4*(3), 275–298. [https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0403\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0403_03)
- Hala, S., & Russell, J. (2001). Executive control within strategic deception: a window on early cognitive development? *Journal of Experimental Child Psychology*, *80*(2), 112–141. doi: 10.1006/jecp.2000.2627
- Hamann, K., Warneken, F., Greenberg, J. R., & Tomasello, M. (2011). Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees. *Nature*, *476*(7360), 328–331. doi: 10.1038/nature10278

- Harari, Y., & Weinstock, M. (2021). Interpretive theory of mind and empathic prosocial moral reasoning. *The British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 78–97. doi: 10.1111/bjdp.12345
- Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: the realism of young children. *Child Development*, 92(2), 466–483. doi: 10.1111/cdev.13487
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3(4), 379–400. <https://doi.org/10.1080/02699938908412713>
- Hartshorne, H. (1928). Studies in deceit. Book I. General methods and results. Book II. Statistical methods and results. (M. A. May, Trans.). *Macmillan*.
- Hay, D. F., & Murray, P. (1982). Giving and requesting: Social facilitation of infants' offers to adults. *Infant Behavior and Development*, 5(2–4), 301–310. doi: 10.1016/S0163-6383(82)80039-8
- Henderson, A. M. E., Wang, Y., Matz, L. E., & Woodward, A. L. (2013). Active experience shapes 10-month-old infants' understanding of collaborative goals. *Infancy: The Official Journal of the International Society on Infant Studies*, 18(1), 10–39. doi: 10.1111/j.1532-7078.2012.00126.x
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society*. (pp. 61–86). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10433-003

- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447–1459. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1447>
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192–1205. doi: 10.1037/dev0000140
- Jambon, M., & Smetana, J. G. (2014). Moral complexity in middle childhood: children's evaluations of necessary harm. *Developmental Psychology*, 50(1), 22–33. doi: 10.1037/a0032992
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2011). Intellectual legacy: cooperation and competition. In P. T. Coleman (Ed.), *Conflict, interdependence, and justice: the intellectual legacy of morton deutsch* (pp. 41–63). New York, NY: Springer New York. doi: 10.1007/978-1-4419-9994-8\_3
- Kahn, W. A. (1992). To Be Fully There: Psychological Presence at Work. *Human Relations*, 45(4), 321–349. <https://doi.org/10.1177/001872679204500402>
- Killen, M., Lynn Mulvey, K., Richardson, C., Jampol, N., & Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119(2), 197–215. doi: 10.1016/j.cognition.2011.01.006
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1–49). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy317

- Kim, E., LoBue, V., & Van de Walle, G. (2023). Preschool-aged children's responses to unfairness and subsequent sharing behavior in dyadic contexts. *Social Development*. doi: 10.1111/sode.12681
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>
- Kogut, T. (2012). Knowing what I should, doing what I want: From selfishness to inequity aversion in young children's sharing behavior. *Journal Of Economic Psychology*, 33(1), 226–236. doi: 10.1016/j.joep.2011.10.003
- Kramer, H. J., & Lagattuta, K. H. (2022). Developmental changes in emotion understanding during middle childhood. In D. Dukes, A. C. Samson, & E. A. Walle (Eds.), *The oxford handbook of emotional development* (pp. 156–173). Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198855903.013.24
- Kuczynski, L. (2007). Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and Relational Dialectics. (M. C. Parkin, Trans.). In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (Pp. 259–283). The Guilford Press.
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. R. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *The British Journal of Developmental Psychology*, 28(Pt 4), 871–889. doi: 10.1348/026151009x483056



- Lavoie, J., Nagar, P. M., & Talwar, V. (2017). From Kantian to Machiavellian deceivers: Development of children's reasoning and self-reported use of secrets and lies. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 24(2), 197–211. doi: 10.1177/0907568216671179
- Lee, K. (2013). Little liars: development of verbal deception in children. *Child Development Perspectives*, 7(2), 91–96. doi: 10.1111/cdep.12023
- Leimgruber, K. L., Shaw, A., Santos, L. R., & Olson, K. R. (2012). Young children are more generous when others are aware of their actions. *Plos One*, 7(10), e48292. doi: 10.1371/journal.pone.0048292
- Leins, D. A., Fisher, R. P., & Ross, S. J. (2013). Exploring liars' strategies for creating deceptive reports. *Legal and Criminological Psychology*, 18, 141-151. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.2011.02041.x>
- Levine, E. E., & Lupoli, M. J. (2021). Prosocial lies: causes and consequences. *Current Opinion in Psychology*. doi: 10.1016/j.copsyc.2021.08.006
- Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25(3), 439–443. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.439>
- Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T., & Sabbagh, M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: a meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 44(2), 523–531. doi: 10.1037/0012-1649.44.2.523
- Ma, F., Evans, A. D., Liu, Y., Luo, X., & Xu, F. (2015). To lie or not to lie? The influence of parenting and theory-of-mind understanding on three-year-old children's honesty. *Journal of Moral Education*, 44(2), 1–15. doi: 10.1080/03057240.2015.1023182
- Malti, T., Ongley, S. F., Peplak, J., Chaparro, M. P., Buchmann, M., Zuffianò, A., & Cui, L. (2016). Children's Sympathy, Guilt, and Moral Reasoning in Helping, Cooperation, and

- Sharing: A 6-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 87(6), 1783–1795. doi: 10.1111/cdev.12632
- Margoni, F., & Surian, L. (2016). Mental state understanding and moral judgment in children with autistic spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 7, 1478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01478>
- Markowitz, D. M., & Griffin, D. J. (2020). When context matters: How false, truthful, and genre-related communication styles are revealed in language. *Psychology, Crime and Law*, 26(3), 287–310, doi: [10.1080/1068316X.2019.1652751](https://doi.org/10.1080/1068316X.2019.1652751)
- McAuliffe, K., Jordan, J. J., & Warneken, F. (2015). Costly third-party punishment in young children. *Cognition*, 134, 1–10. doi: 10.1016/j.cognition.2014.08.013
- McCornack, S. A., Morrison, K., Paik, J. E., Wisner, A. M., & Zhu, X. (2014). Information Manipulation Theory 2: A Propositional Theory of Deceptive Discourse Production. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(4), 348–377. <https://doi.org/10.1177/0261927X14534656>
- Meltzoff, A. N. (2013). Origins of social cognition. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: what infants, children, and other species can teach us* (pp. 139–144). Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0025
- 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. doi: 10.1016/j.newideapsych.2019.100754
- Moll, J., Zahn, R., de Oliveira-Souza, R., Krueger, F., & Grafman, J. (2005). Opinion: the neural basis of human moral cognition. *Nature Reviews. Neuroscience*, 6(10), 799–809. doi: 10.1038/nrn1768

- Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20(8), 944–948. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02378.x
- Moore, A. B., Clark, B. A., & Kane, M. J. (2008). Who Shalt Not Kill? Individual Differences in Working Memory Capacity, Executive Control, and Moral Judgment. *Psychological Science*, 19(6), 549–557. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02122.x>
- Mulvey, K. L., Buchheister, K., & McGrath, K. (2016). Evaluations of intergroup resource allocations: The role of theory of mind. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 203–211. doi: 10.1016/j.jecp.2015.10.002
- Naito, M., & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 290–304. doi: 10.1177/0165025406063622
- [Nelson, S. A. \(1980\). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. \*Child Development\*, 51\(3\), 823. https://doi.org/10.2307/1129470](https://doi.org/10.2307/1129470)
- Ochoa, K. D., Rodini, J. F., & Moses, L. J. (2022). False belief understanding and moral judgment in young children. *Developmental Psychology*, 58(11), 2022–2035. <https://doi.org/10.1037/dev0001411>
- Olson, K. R., & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition*, 108(1), 222–231. doi: 10.1016/j.cognition.2007.12.003
- Opre, A., Ghimbulut, O., Calbaza-Ormenisan, M. (2009). School prevention programs: developing coping strategies through rational emotive and behavioral education. *ICERI2009 Proceedings*, pp. 1633-1639.

- Pappert, A.-T., Williams, A., & Moore, C. (2017). The influence of competition on resource allocation in preschool children. *Social Development*, 26(2), 367–381. doi: 10.1111/sode.12202
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125–137. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x
- Perner, J. (1988). Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (Pp. 271–294). Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009681>
- Polak, A., & Harris, P. L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental Psychology*, 35(2), 561–568. doi: 10.1037//0012-1649.35.2.561
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 431–449). Springer Nature Switzerland AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17)
- [Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. \(2004\). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. \*European Journal of Developmental Psychology\*, 1\(2\), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>](#)
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

- Reniers, R. L., Corcoran, R., Völlm, B. A., Mashru, A., Howard, R., & Liddle, P. F. (2012). Moral decision-making, ToM, empathy and the default mode network. *Biological psychology*, *90*(3), 202-210. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.03.009>
- Riedl, K., Jensen, K., Call, J., & Tomasello, M. (2012). No third-party punishment in chimpanzees. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *109*(37), 14824–14829. doi: 10.1073/pnas.1203179109
- Rizzo, M. T., & Killen, M. (2018). How social status influences our understanding of others' mental states. *Journal of Experimental Child Psychology*, *169*, 30–41. doi: 10.1016/j.jecp.2017.12.008
- [Rochat, P., Dias, M. D. G., Guo Liping, Broesch, T., Passos-Ferreira, C., Winning, A., & Berg, B. \(2009\). Fairness in distributive justice by 3- and 5-year-olds across seven cultures. \*Journal of Cross-Cultural Psychology\*, \*40\*\(3\), 416–442. <https://doi.org/10.1177/0022022109332844>](#)
- Ruffman, T., Olson, D. R., Ash, T., & Keenan, T. (1993). The ABCs of deception: Do young children understand deception in the same way as adults? *Developmental Psychology*, *29*(1), 74–87. doi: 10.1037/0012-1649.29.1.74
- Russell, J., Hala, S., & Hill, E. (2003). The automated windows task: the performance of preschool children, children with autism, and children with moderate learning difficulties. *Cognitive Development*, *18*(1), 111–137. doi: 10.1016/S0885-2014(02)00163-6
- Schmidt, M. F. H., & Sommerville, J. A. (2011). Fairness expectations and altruistic sharing in 15-month-old human infants. *Plos One*, *6*(10), e23223. doi: 10.1371/journal.pone.0023223

- Sengsavang, S., Willemsen, K., & Krettenauer, T. (2015). Why be moral? Children's explicit motives for prosocial-moral action. *Frontiers in Psychology*, 6, 552. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00552
- Setoh, P., Santos, R., Zhao, S., Zhang, L., Heyman, G. D., & Lee, K. (2022). Parents with greater religiosity lie less to their children. *Psychology of Religion and Spirituality*, 14(1), 108–118. <https://doi.org/10.1037/rel0000377>
- Setoh, P., Zhao, S., Santos, R., Heyman, G. D., & Lee, K. (2020). Parenting by lying in childhood is associated with negative developmental outcomes in adulthood. *Journal of experimental child psychology*, 189, 104680. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104680>
- Seucan, D. T., Szekely-Copîndean, R. D., Ding, X. P., & Visu-Petra, L. (2022). Give and take: A microgenetic study of preschoolers' deceptive and prosocial behavior in relation to their socio-cognitive development. *Acta Psychologica*, 230, 103714. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103714>
- Seucan, D. T., Szekely-Copîndean, R. D., & Visu-Petra, L. (under review). Preschoolers' moral judgment and punishment tendency relies on their understanding of other people's minds and emotions. *Social Development*.
- Shaw, A., & Olson, K. R. (2012). Children discard a resource to avoid inequity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(2), 382–395. doi: 10.1037/a0025907
- [Siegler, R. S., & Crowley, K. \(1991\). The microgenetic method. A direct means for studying cognitive development. \*The American Psychologist\*, 46\(6\), 606–620. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.6.606>](https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.6.606)

- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (Pp. 119–153). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C., & Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental Psychology*, 48(4), 1144–1155. <https://doi.org/10.1037/a0025891>
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M., & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child Development*, 83(2), 683–696. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01714.x
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P. L., & Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: false trails and genuine markers. *Child Development*, 62(3), 468. doi: 10.2307/1131124
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. doi: 10.1111/1467-9507.00083
- Szekely, R. D., Opre, A., & Miu, A. C. (2015). Religiosity enhances emotion and deontological choice in moral dilemmas. *Personality and Individual Differences*, 79, 104–109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.036>
- [Talwar, V., & Crossman, A. \(2011\). From little white lies to filthy liars: The evolution of honesty and deception in young children. \*Advances in Child Development and Behavior\*, 40, 139–179. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386491-8.00004-9>](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-386491-8.00004-9)

- Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43(3), 804–810. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.804>
- Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 436–444. doi: 10.1080/01650250143000373
- Talwar, V., & Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child Development*, 79(4), 866–881. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x
- Thoermer, C., Sodian, B., Vuori, M., Perst, H., & Kristen, S. (2012). Continuity from an implicit to an explicit understanding of false belief from infancy to preschool age. *The British Journal of Developmental Psychology*, 30(Pt 1), 172–187. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02067.x
- Toppe, T., Hardecker, S., & Haun, D. B. M. (2019). Playing a cooperative game promotes preschoolers' sharing with third-parties, but not social inclusion. *Plos One*, 14(8), e0221092. doi: 10.1371/journal.pone.0221092
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Turiel, E. (2014). Morality: Epistemology, development, and social opposition. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*, 2nd edition (pp. 3-22). Taylor and



Francis Publishers.

- Turiel, E. (2006). The Development of Morality. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (Pp. 789–857). John Wiley & Sons, Inc..
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543. doi: 10.1037/a0014322
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *The British Journal of Developmental Psychology*, 29(Pt 1), 124–130. doi: 10.1348/026151010X532888
- Volz, K. G., Vogeley, K., Tittgemeyer, M., von Cramon, D. Y., & Sutter, M. (2015). The neural basis of deception in strategic interactions. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 9, 27. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00027>
- Walczyk, J. J., & Fargerson, C. (2019). A cognitive framework for understanding development of the ability to deceive. *New Ideas in Psychology*, 54, 82–92. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.02.003>
- Wang, D., Zhu, T., Zhou, C., & Chang, Y.-K. (2017). Aerobic exercise training ameliorates craving and inhibitory control in methamphetamine dependencies: A randomized controlled trial and event-related potential study. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 82–90. doi: 10.1016/j.psychsport.2017.02.001

- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77(3), 640–663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00895.x
- Warneken, F., Gräfenhain, M., & Tomasello, M. (2012). Collaborative partner or social tool? New evidence for young children's understanding of joint intentions in collaborative activities. *Developmental Science*, 15(1), 54–61. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01107.x
- Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous altruism by chimpanzees and young children. *PLoS Biology*, 5(7), e184. doi: 10.1371/journal.pbio.0050184
- Warneken, F., Lohse, K., Melis, A. P., & Tomasello, M. (2011). Young children share the spoils after collaboration. *Psychological Science*, 22(2), 267–273. doi: 10.1177/0956797610395392
- Wellman, Henry M, Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory-of-mind understandings in Chinese children. *Psychological Science*, 17(12), 1075–1081. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x
- Wellman, Henry M. (2014). *Making minds: how theory of mind develops*. Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199334919.001.0001
- Wellman, H M, Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential progressions in a theory-of-mind scale: longitudinal perspectives. *Child Development*, 82(3), 780–792. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x
- Wilson, A. E., Smith, M. D., & Ross, H. S. (2003). The nature and effects of young children's lies. *Social Development*, 12(1), 21–45. doi: 10.1111/1467-9507.00220

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*(1), 103–128. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Wu, Z., & Gao, X. (2018). Preschoolers' group bias in punishing selfishness in the Ultimatum Game. *Journal of Experimental Child Psychology*, *166*, 280–292. doi: 10.1016/j.jecp.2017.08.015
- Xu, F., Bao, X., Fu, G., Talwar, V., & Lee, K. (2010). Lying and truth-telling in children: from concept to action. *Child Development*, *81*(2), 581–596. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01417.x
- [Young, L., & Tsoi, L. \(2013\). When mental states matter, when they don't, and what that means for morality. \*Social and Personality Psychology Compass\*, \*7\*\(8\), 585–604. <https://doi.org/10.1111/spc3.12044>.](https://doi.org/10.1111/spc3.12044)
- Yu, J., Zhu, L., & Leslie, A. M. (2016). Children's Sharing Behavior in Mini-Dictator Games: The Role of In-Group Favoritism and Theory of Mind. *Child Development*, *87*(6), 1747–1757. doi: 10.1111/cdev.12635
- Zhao, C., Shang, S., Compton, A. M., Fu, G., & Sai, L. (2021). A longitudinal study of the relations between theory of mind, executive function, and lying in children. *Frontiers in Psychology*, *12*, 766891. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766891>
- Zhou, Z., & Wong, W. (2022). Three- and five-year-olds' restorative intervention in moral transgressions. *Cognitive Development*, *62*, 101171. doi: 10.1016/j.cogdev.2022.101171