

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΡΩΜΑΝΟΥ ΟΛΓΑ

«Έλεγχος της προφορικής κατανόησης σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και
νέους στο φάσμα του αυτισμού.»

Αθήνα, 2016

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την
απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου
Πανεπιστημίου

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αικ. Αντωνοπούλου

Επ. Καθηγήτρια

.....

(επιβλέπουσα)

Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη

Καθηγήτρια

.....

Κ. Κουτρούμπα

Αναπ. Καθηγήτρια

.....

Αφιερωμένο στον αγαπημένο μου σύζυγο που συνιστά σημαντική πηγή έμπνευσης
και στήριξης στην πορεία της ζωής και της δια βίου μάθησης.

Ένα θερμό ευχαριστώ στην καθηγήτριά μου για την πολύτιμη υποστήριξη που μου προσέφερε και την εποικοδομητική συνεργασία που αποτέλεσαν κινητήριο δύναμη για συνεχή προσπάθεια, καθώς και στους αγαπημένους μου ανθρώπους για την υπομονή τους και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν.

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας και σε ομάδα νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Ακόμη, εξετάστηκαν οι πιθανές διαφορές στην αναφορική επικοινωνία μεταξύ των νέων στο αυτιστικό φάσμα και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης του δημοτικού σχολείου. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να περιγράψει τις ικανότητες συναισθηματικής κατανόησης στους νέους με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, καθώς και να εξετάσει την πιθανή σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας και την ικανότητά τους να κατανοούν συναισθήματα. 498 μαθητές όλων των τάξεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μέση ηλικία= 9,26, τ.α.=1,84) και 20 νέοι με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) (μέση ηλικία=22,15, τ.α.=5,85) ανταποκρίθηκαν στο τεστ αναφορικής επικοινωνίας (test of referential communication). Οι νέοι στο φάσμα του αυτισμού απάντησαν και στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων (test of emotion comprehension). Τα αποτελέσματα έδειξαν την αναπτυξιακή πορεία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας μεταξύ των νέων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Για την ομάδα με ΔΑΦ βρέθηκε συνάφεια ανάμεσα στις δεξιότητες ακρόασης και την ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης, καθώς και ανάμεσα στο συνολικό βαθμό της επικοινωνίας και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων που σχετίζονται με κάποιο εξωτερικό αίτιο.

Λέξεις κλειδιά:

Αναφορική επικοινωνία, παιδιά τυπικής ανάπτυξης, διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), κατανόηση συναισθημάτων.

Abstract

The present study examines the development of referential communication skills in typically developing primary school aged pupils and a group of young people with Autistic Spectrum Disorders (ASD). Moreover, it compares the referential communication abilities of both groups of participants. An additional aim of the study was to investigate the relationship between referential communication skills and emotion understanding in the autistic youth. For these purposes, 498 children aged between 6 to 12 years old (mean age=9,26, sd=1,84) were given the test of referential communication, and 20 young people with ASD ((mean age=22,15, sd=5,85) were given the test of referential communication as well as the test of emotional comprehension. The results revealed the developmental nature of referential communication skills in typically developing pupils. Furthermore, significant differences in referential communication skills were found between the ASD group and the typically developing children. Finally, statistically significant correlations between referential communication and emotion understanding were found for the ASD group.

Keywords:

Referential communication, typically developing pupils, Autistic Spectrum Disorders (ASD), emotion understanding.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1: Αναφορική Επικοινωνία	10
1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	10
1.2 Παράγοντες που δυσκολεύουν την ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας	16
1.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας.....	20
1.4 Αναφορική επικοινωνία και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	25
Κεφάλαιο 2: Κατανόηση Συναισθημάτων	29
2.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	29
2.2 Κατανόηση συναισθημάτων στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	34
2.3 Κατανόηση συναισθημάτων και αναφορική επικοινωνία.....	40
2.4. Σκοπός παρούσας έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα	44
Κεφάλαιο 3: Μέθοδος.....	46
3.1 Συμμετέχοντες	46
3.2 Ερευνητικά Εργαλεία	47
3.3 Διαδικασία	50
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	51
4.1 Περιγραφική στατιστική	51
4.2 Επαγωγική στατιστική	54
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση	59
5.1 Περιορισμοί - Προτάσεις	64
Βιβλιογραφία.....	65

Εισαγωγή

Επικοινωνώ σημαίνει ότι τροποποιώ το φυσικό περιβάλλον του άλλου, προκειμένου ο άλλος να δημιουργήσει παρόμοιες εσωτερικές αναπαραστάσεις με αυτές που υπάρχουν στη δική μου σκέψη (Sperber & Wilson, 1986, Frith & Happe, 1994). Η επικοινωνία ορίζεται αποτελεσματική με την προϋπόθεση ότι ακολουθείται η αρχή της συνεργατικότητας (Cooperative Principle) (Grice, 1975). Σύμφωνα με τον νόμο της συνεργατικότητας, οι εμπλεκόμενοι έχουν κοινό σκοπό ή κοινή κατεύθυνση και συνεισφέρουν στην επικοινωνιακή διαδικασία βάσει τεσσάρων επικοινωνιακών αρχών, της ποσότητας, της ποιότητας, του τρόπου και της σχετικότητας, που αιτούν από τους συνομιλητές να φροντίζουν για την επάρκεια, τη σαφήνεια και την ποιότητα των μηνυμάτων που διατυπώνουν, την οικονομία του χρόνου, αλλά και τη σχετικότητα των θεμάτων (Grice, 1975, 1989). Όταν η επικοινωνία μεταφέρεται στο πλαίσιο τη σχολικής τάξης προκύπτει η αναφορική ή παραπεμπτική επικοινωνία (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995). Η αναφορική επικοινωνία σχετίζεται με τις πραγματολογικές δεξιότητες στην ακρόαση και την ομιλία (Maridaki- Kassotaki & Antonopoulou, 2011) και αφορά στην ικανότητα διατύπωσης μηνυμάτων από μέρους του ομιλητή, έτσι ώστε να μη δημιουργείται καμία ασάφεια στον ακροατή (Lloyd, 1994). Ο ακροατής και ο ομιλητής διαχειρίζονται τα μηνύματα που προσλαμβάνουν και διατυπώνουν αντίστοιχα μέσω σύνθετης επεξεργασίας (Lloyd, Mann & Peers, 1998).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας που αφορούν στις δεξιότητες ακροατή και ομιλητή σε παιδιά δημοτικού σχολείου, καθώς και σε ομάδα νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Επιπλέον, στοχεύει στη μελέτη της πιθανούς σύγκρισης των δύο ομάδων στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας. Θα περιγραφούν ακόμη οι ικανότητες κατανόησης συναισθημάτων των νέων στο φάσμα του αυτισμού και θα εξεταστεί η πιθανή συσχέτιση της αναφορικής επικοινωνίας και της κατανόησης συναισθημάτων στην ομάδα των νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Η έρευνα αποτελείται από θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος της μελέτης αποτελείται από δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στο εμπειρικό παράδειγμα της αναφορικής επικοινωνίας. Παρουσιάζονται εννοιολογικές διασαφήσεις σχετικά με την αναφορική επικοινωνία, τους ρόλους του ομιλητή και

του ακροατή, καθώς και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας. Επίσης, γίνεται αναφορά σε έρευνες που συνδέονται με την ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας, καθώς και σε έρευνες που μελετούν την αναφορική επικοινωνία στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ).

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, παρέχονται εννοιολογικές διασαφήσεις σχετικά με τη συναισθηματική κατανόηση, γίνεται αναφορά σε έρευνες που εξετάζουν την ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), καθώς και σε έρευνες που συνδέουν τις δεξιότητες επικοινωνίας με την κατανόηση των συναισθημάτων.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από το τρίτο, τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που τηρήθηκε. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, ενώ στο πέμπτο γίνεται συζήτηση με στόχο το σχολιασμό των πορισμάτων της παρούσας μελέτης, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1 : Αναφορική επικοινωνία

1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών ή πληροφοριών αποτελεί τον κύριο σκοπό της γλώσσας, ενώ η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των προφορικών πληροφοριών συνιστούν την ικανότητα της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας (Lloyd, Boada & Forns, 1992). Θεμέλιο της χρήσης της γλώσσας είναι η διεξαγωγή συζήτησης και κυρίως όταν αυτή αφορά στην κατάκτηση της γλωσσικής δεξιότητας από τα παιδιά (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Η προφορική επικοινωνία, στα πλαίσια της φυσικής γλώσσας που λειτουργεί ως κώδικας, προκύπτει από την πορεία που ακολουθεί η σκέψη ενός ομιλητή. Αρχίζει με την κωδικοποίηση της σκέψης σε γλώσσα, συνεχίζει με τη λεκτική της έκφραση και την ηχητική παραγωγή την οποία προσλαμβάνει ο ακροατής. Ο ακροατής συσχετίζοντάς την με δικές του έννοιες και σχήματα, την αποκωδικοποιεί και τελικά την κατανοεί, εφόσον η εξωτερική αναπαράσταση του ομιλητή ταυτίζεται με την εσωτερική αναπαράσταση του ακροατή (Jackendoff, 1994). Για να οριστεί η επικοινωνία επιτυχής, οι αναπαραστάσεις των εμπλεκόμενων ακροατών και ομιλητών οφείλουν να ταυτιστούν (Bonitatibus, 1988).

Η αναφορική ή παραπεμπτική επικοινωνία στοχεύει στην ανταλλαγή πληροφοριών και πραγματοποιείται μέσω της διάδρασης του ακροατή και του ομιλητή (Antonopoulou, 2006). Εμπεριέχει τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της κωδικοποίησης των μηνυμάτων. Συγκεκριμένα, κατά την αποκωδικοποίηση ο ακροατής καλείται να αποκωδικοποιήσει, δηλαδή, να ερμηνεύσει το μήνυμα, εξετάζοντας την επάρκεια του, αξιολογώντας τη σαφήνεια του και αναζητώντας διευκρινήσεις. Ενώ, στην κωδικοποίηση ο ομιλητής στοχεύει στο να αναπαραγάγει, δηλαδή, να κατασκευάζει λεκτικά μηνύματα που χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και επάρκεια (Lloyd et al., 1995). Αποτελεί μία πραγματολογική δεξιότητα που χρησιμοποιεί τη γλώσσα και προκύπτει, εφόσον συντονίζονται τα συστήματα του φωνολογικού, του συντακτικού και της σημασιολογίας και ζητά από τον ομιλητή να προσαρμοστεί βάσει των αναγκών του ακροατή, για αυτό χρειάζεται κατανόηση της νοητικής κατάστασης του συνομιλητή (Lloyd, 1994b, Olivar- Parra, Iglesia- Gutierrez & Forns, 2011). Επομένως, χρειάζεται πραγματολογική ενημερότητα και μεταγνωστική ευαισθησία (Lloyd, 1994a, 1997).

Η προφορική επικοινωνία βασίζεται στη δεξιότητα του ακροατή να ερμηνεύει τα λεγόμενα, και στη δεξιότητα του ομιλητή να γίνεται κατανοητός (Lloyd et al., 1998). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Clark και Wilkes- Gibbs (1986), η αναφορική επικοινωνία αποτελεί συνεργατική και συντονισμένη διαδικασία μεταξύ των εμπλεκόμενων, γεγονός που βασίζεται στην αρχή της αμοιβαίας ευθύνης και επιβάλλει το διαρκή έλεγχο της κατανόησης των συνομιλητών. Επομένως, οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να αποδεχτούν από κοινού πως το θέμα στο οποίο γίνεται αναφορά έχει γίνει κατανοητό από τον ακροατή, έτσι όπως ο ομιλητής το εννόησε. Ο ακροατής στο πλαίσιο της αμοιβαίας ευθύνης, ενημερώνει λεκτικά και ή μη λεκτικά τον ομιλητή για το κατά πόσον γίνονται κατανοητά αυτά που λέγονται, όπως με τη χρήση νευμάτων (Duncan, 1973). Η αναφορική επικοινωνία απαιτεί οι εμπλεκόμενοι στην επικοινωνία να ελέγχουν διαρκώς τα επίπεδα κατανόησής τους και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους. Για το λόγο αυτό έχει κοινωνικό και διαδραστικό χαρακτήρα και αποτελεί πολυδιάστατο φαινόμενο (Lloyd et al., 1998).

Ο έλεγχος της κατανόησης των εμπλεκόμενων συνομιλητών αφορά στο να αποφασίζουν και οι δύο, εάν και κατά πόσον οι πληροφορίες που μεταφέρονται γίνονται εξίσου κατανοητές (Bonitatibus, 1988). Με τη χρήση του όρου έλεγχος κατανόησης στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας καταδεικνύονται οι διαφορετικές διαστάσεις αυτού του είδους της επικοινωνίας (Antonopoulou, 2006) γεγονός που δείχνει ότι συνδέεται τόσο με γλωσσολογικές δεξιότητες (Deutsch & Pechmann, 1982), όσο και με πραγματολογικές δεξιότητες (Ackerman, 1979). Ο έλεγχος της κατανόησης των λεκτικών και μη μηνυμάτων αποτελεί μία ουσιαστική δεξιότητα σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες και αποτελεί κύριο συστατικό της κατανόησης εν γένει (Patterson, O' Brein, Kister, Carter & Kotsonis, 1981).

Οι δεξιότητες που συνδέονται με την αναφορική επικοινωνία αναπτύσσονται και εξελίσσονται στη μέση παιδική ηλικία (Lloyd et al., 1992, Lloyd 1994b, Lloyd et al., 1998). Επίσης, στη διάρκεια των τάξεων του δημοτικού σχολείου φαίνεται να αναπτύσσεται η δεξιότητα διαχείρισης των προφορικών μηνυμάτων και σε αυτό παίζουν σημαντικό ρόλο η αύξηση της πραγματολογικής ενημερότητας που αποκτιέται σταδιακά στις τάξεις του δημοτικού, η κατάκτηση της διαδικαστικής γνώσης, δηλαδή η κατανόηση των κανόνων της επικοινωνίας, καθώς και η αύξηση της μεταγνωστικής ευαισθησίας, όπως και ο σταδιακός περιορισμός του εγωκεντρισμού μέσω της ωρίμασης των παιδιών (Lloyd et al., 1995). Επιπλέον, καθώς

τα παιδιά μεγαλώνουν, αποκτούν την ικανότητα να συσχετίζουν τις αναπαραστάσεις των άλλων με τις δικές τους, να αντιλαμβάνονται τη σημασία των αναγκών και των προθέσεων του άλλου, επομένως τη συνεργασία των εμπλεκόμενων (Reches & Perez Pereira, 2007).

Οι Glucksberg, Krauss και Weisberg (1966) μελετούν και περιγράφουν την αναφορική επικοινωνία με έρευνα σε παιδιά που βασίζεται στη χρήση αφηρημένων συμβόλων προκειμένου να εντοπιστεί το θέμα- στόχος. Η μελέτη της αναφορικής επικοινωνίας έχει να δώσει χρήσιμα δεδομένα στην εκπαίδευση (Lloyd et al., 1995).

Αυτό εξηγείται, διότι η αξία αυτού του είδους της επικοινωνίας βασίζεται στο γεγονός ότι το παιδί αναπτύσσει τη δεξιότητα να κωδικοποιεί και να αποκωδικοποιεί λεκτικά μηνύματα αυτόνομα, δηλαδή να κατασκευάζει αποτελεσματικά λεκτικά μηνύματα και να ελέγχει σταδιακά το επίπεδο κατανόησης των πληροφοριών που λαμβάνει στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις (Lloyd et al., 1998). Η διαδικασία της επικοινωνίας μεταφέρεται πλέον έξω από το υποστηριζόμενο πλαίσιο της καθημερινής συζήτησης σε νέο πλαίσιο, αυτό της σχολικής τάξης (Lloyd et al., 1995). Το παιδί έχοντας μάθει να εμπλέκεται επικοινωνιακά στην απλή, καθημερινή συνομιλία του οικείου περιβάλλοντος που παρέχει αρκετή υποστήριξη, δεν έχει προκαθορισμένο στόχο ή δομή και χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό (Yule, 1977) καλείται τώρα να διαχειριστεί μία μορφή επικοινωνίας περισσότερο δομημένη και με στόχο. Επομένως, καλείται βασιζόμενο στις δικές του δεξιότητες να κατανοεί τις λαμβάνουσες πληροφορίες, να αξιολογεί τα λεκτικά μηνύματα, να εντοπίζει τυχόν ασάφειες και να αναζητά τρόπους αποκατάστασής τους, να κατασκευάζει επαρκή μηνύματα, δηλαδή δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το πλαίσιο και τις διαδικασίες της σχολικής τάξης, που σχετίζονται με τον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων στην κατανόηση, αλλά και την ακριβέστερη περιγραφή γεγονότων, αντικειμένων και απόψεων (Lloyd et al., 1995). Ένα μήνυμα θεωρείται ανεπαρκές, όταν ανταποκρίνεται σε παραπάνω από ένα θέματα (Bezuidenhut & Sroda, 1998).

Η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση κρίνεται αποτελεσματική, όταν οι εμπλεκόμενοι συνομιλητές αμοιβαία κατανοούν την πρόθεση του άλλου, είναι ενήμεροι για τις γνώσεις του άλλου πάνω στο προς συζήτηση θέμα- υπόθεση και την κατάσταση. Η απόδοση προθέσεων ή πεποιθήσεων στους άλλους συσχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν στην λεκτική επικοινωνία (Sperber &

Wilson, 1986, Grice, 1989). Η προφορική επικοινωνία περιλαμβάνει και επαγωγικούς συλλογισμούς, το στοιχείο της υπόθεσης, συνεπώς, συνιστά κάτι περισσότερο από τις διαδικασίες της κωδικοποίησης και τις αποκωδικοποίησης. Το γεγονός αυτό προκύπτει καθώς τα λεκτικά μηνύματα αποτελούν προϋπόθεση για την ύπαρξη της επικοινωνίας, αλλά δεν αποτυπώνουν πάντα όλες τις διαστάσεις του νοήματος και της πρόθεσης του ομιλητή. Έτσι, ο ακροατής πρέπει να συμπεράνει επαγωγικά αναφορικά με αυτή, καθώς και να λάβει υπόψη του τις συναφείς με το θεματικό πλαίσιο πληροφορίες (Surian & Job, 1987, Sperber & Wilson, 1990, Surian 1991, Bezuidenhout & Sroda, 1998).

Επίσης, σύμφωνα με τον Yule (1997), η επικοινωνία σχετίζεται και με τα ερεθίσματα που αποτελούν σημείο αναφοράς της επικοινωνιακής διαδικασίας και γύρω από αυτά προκύπτει η αναφορική επικοινωνία και είναι τα θέματα – στόχοι που ξεχωρίζουν από αντίστοιχα παρόμοια θέματα και μπορεί να είναι έννοιες, αντικείμενα, λέξεις, εικόνες, συναισθήματα και πολλά άλλα. Σύμφωνα με τον Clark (1996) (όπως αναφέρεται στο Girbau, 2001), υποστηρίζεται πως είναι σημαντικό οι εμπλεκόμενοι σε μία συνομιλία να αναζητήσουν το πλαίσιο που αφορά σε κοινές γνώσεις ανάμεσά τους, προκειμένου να προκύψει το κοινό πλαίσιο και να κριθεί η επικοινωνία επιτυχής και αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τους Sonnenschein και Whitehurst (1984), προκειμένου να αναπτυχθεί η αναφορική επικοινωνία, είναι απαραίτητη η κατάκτηση ορισμένων βασικών δεξιοτήτων, όπως η δηλωτική γνώση, που σχετίζεται με την εννοιολογική γνώση και τη γνώση των γεγονότων, οι δεξιότητες που αφορούν στην αντίληψη, τη μνήμη, τις δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών και το λεξιλόγιο, αλλά κυρίως η διαδικαστική γνώση που αφορά στους γενικούς κανόνες της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Όπως αναφέρεται στη Sonnenschein (1985), ο ομιλητής καλείται να κατασκευάσει ένα μήνυμα οι πληροφορίες του οποίου θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ακροατή, τις δεξιότητές του και τις γνώσεις του (Κανόνας Ακροατή) και να βοηθήσει τον ακροατή να εντοπίσει το στοιχείο –στόχο της επικοινωνίας ανάμεσα σε άλλα παρόμοια (Κανόνας Διαφοράς).

Οι ρόλοι του ακροατή και του ομιλητή εναλλάσσονται κατά την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Είναι διακριτοί, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά και τηρούν κύριους κοινούς κανόνες, καθώς ο ομιλητής θα μπει στο ρόλο του

ακροατή την ώρα που ακούει και ο ακροατής θα μπει στο ρόλο του ομιλητή , όταν θα πάρει το λόγο (Glucksberg, Krauss & Higgins, 1975, Sonnenschein & Whitehurst, 1984).

Ο ομιλητής ακολουθεί ορισμένα βήματα προκειμένου να κατασκευάσει ένα επαρκές μήνυμα που περιλαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που βοηθούν στη διάκριση του θέματος- στόχου από παρεμφερή θέματα. Αρχικά, ο ομιλητής ξεκινά με την προσεκτική ανάλυση των διαφορετικών γνωρισμάτων ή διαστάσεων του θέματος που αποτελεί το στόχο της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, εντοπίζει εκείνο το χαρακτηριστικό ή εκείνα τα χαρακτηριστικά του θέματος που το διακρίνουν από τα υπόλοιπα παρόμοια θέματα, με στόχο να διαχωρίσει τα πλεονάζοντα γνωρίσματα. Είναι απαραίτητο να ορίσει με σαφήνεια τα σημαντικά και διακριτά χαρακτηριστικά του θέματος, διατυπώνοντας ένα ακριβές μήνυμα, προκειμένου ο ακροατής με τη σειρά του να το εντοπίσει και να το διακρίνει από τα υπόλοιπα (Bowman, 1984, Bonitatibus, 1988). Ο αριθμός των διακριτών γνωρισμάτων του θέματος και της μεταξύ τους ομοιότητας φαίνεται να δυσχεραίνουν τη διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών του μηνύματος (Lloyd, 1997).

Οι προαπαιτούμενες δεξιότητες ενός ομιλητή βασίζονται στη λήψη της προοπτικής του άλλου, αντιλαμβανόμενος τις γνωστικές ανάγκες του ακροατή, στην προσεκτική παρατήρηση των διαφορετικών θεμάτων και των διακριτών γνωρισμάτων που τα διαφοροποιούν μεταξύ τους μέσα από τη διαδικασία της σύγκρισης και την ικανότητα αξιοποίησης της ανατροφοδότησης από τον ακροατή, με στόχο την αναδιατύπωση του μηνύματος ή την επεξήγηση (Glucksberg et al., 1975). Η αποτελεσματικότητα του ομιλητή κρίνεται αφενός από την ικανότητα του να δημιουργεί σαφή και επαρκή μηνύματα, αφετέρου από την ικανότητά να ελέγχει την επάρκεια του μηνύματος που δημιουργήσε και να μπαίνει σε διαδικασία διόρθωσής του, όταν αντιληφθεί ότι το μήνυμά του δεν είναι επιτυχές επικοινωνιακά. Οφείλει να το τροποποιήσει βάσει των αναγκών και των χαρακτηριστικών του ακροατή που λαμβάνει υπόψη του (Glucksberg et al., 1975, Lloyd 1994a, 1997).

Από την άλλη, ο ακροατής δέχεται το μήνυμα και περνά από τρία στάδια επεξεργασίας. Ξεκινά με το να εντοπίσει κάποιο πρόβλημα στο λεκτικό μήνυμα που προσέλαβε, προχωρά σε διαδικασία αξιολόγησης του προβλήματος και τέλος, επιλέγει στρατηγική επίλυσής του (Lloyd et al., 1995). Για να λάβει το μήνυμα,

χρειάζεται να επιδείξει προσοχή. Εν συνεχεία, συσχετίζει τα στοιχεία του μηνύματος με τα ήδη υπάρχοντα και αποθηκευμένα στη μνήμη του στοιχεία σε συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς. Προχωρά στην ενδελεχή εξέταση των στοιχείων του πεδίου αναφοράς και στη σύγκρισή τους με τα στοιχεία του λεκτικού μηνύματος και εφόσον οι νέες πληροφορίες ταιριάζουν με τις προϋπάρχουσες το νόημα γίνεται κατανοητό. Συν τοις άλλοις, ο ρόλος του ακροατή συνίσταται στον έλεγχο των ανεπαρκειών ή των ασαφειών του μηνύματος και της διόρθωσης της επικοινωνίας μέσω ανατροφοδότησης (Bowman, 1984, Ackerman, 1993).

Οι Patterson και Massad (1980) υποστηρίζουν ότι όταν υποβάλλονται αθροιστικού τύπου ερωτήσεις για τη διασάφηση και αποκατάσταση ανεπαρκών μηνυμάτων από τους ακροατές στους ομιλητές, αυξάνεται το επίπεδο κατανόησης των ακροατών, αλλά ταυτόχρονα διευκολύνεται και ο ομιλητής, ο οποίος με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνεται πως πρέπει να διορθώσει το μήνυμα που κατασκεύασε, αναγνωρίζοντας ποιες πληροφορίες είναι απαραίτητες για τη σαφή διατύπωση του μηνύματος. Η αποτελεσματικότητα των ρόλων του ακροατή και του ομιλητή βασίζεται στην κατανόηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα μηνύματα και στα αναφερόμενα στοιχεία και καθορίζονται από την ποιότητα με την οποία διατυπώνονται τα μηνύματα και από το κατά πόσο εξυπηρετούν τους επικοινωνιακούς σκοπούς τους (Brown, Sharkey & Brown, 1987, Lloyd, 1994).

1.2 Παράγοντες που δυσκολεύουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας

Σύμφωνα με τους Flavell, Speer, Green και August (1981), τα παιδιά μικρής ηλικίας δεν είναι αποτελεσματικοί συνομιλητές, διότι δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τους κανόνες της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Whitehurst και Sonnenchein (1981), (όπως αναφέρεται στο Sonnenchein και Whitehurst, 1983), υποστηρίζεται ότι τα μικρής ηλικίας παιδιά έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες για επικοινωνία, αλλά δεν έχουν την ικανότητα να συνθέσουν τις δεξιότητες αυτές για διεξάγουν πετυχημένη αλληλεπίδραση.

Οι Sonnenchein και Whitehurst (1983) χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους πενήντα δύο παιδιά ηλικίας περίπου έξι ετών, προκειμένου να μελετήσουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν δεξιότητες ακροατή και ομιλητή ταυτόχρονα με χρήση του ίδιου κανόνα (Κανόνας Διαφοράς, Whitehurst και Sonnenchein, 1984) και να μεταφερθούν κατακτημένες δεξιότητες από τον ένα ρόλο στον άλλο. Για το σκοπό αυτό, οι συμμετέχοντες έπρεπε να περάσουν από πρόγραμμα εκπαίδευσης είτε στο ρόλο του ακροατή, είτε στο ρόλο του ομιλητή ή και στους δύο ρόλους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως, αν και οι δύο ρόλοι απαιτούν κοινές δεξιότητες, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους σχέση, την αλληλεξάρτηση των ρόλων ομιλητή και ακροατή, ή ακόμα και αν την αντιλαμβάνονται, δεν αξιοποιούν τη γνώση αυτή. Επιπλέον, η διάκριση του αναφερόμενου θέματος ή στοιχείου από τα υπόλοιπα στοιχεία αποτελεί με κοινή βάση και για τους δύο εμπλεκόμενους, χωρίς να σημαίνει όμως, ότι δεν επιβάλλονται και ξεχωριστές για τον κάθε ρόλο διεργασίες και δεξιότητες.

Οι Sonnenchein και Whitehurst (1984) σε έρευνα με εξήντα παιδιά ηλικίας και πάλι περίπου έξι ετών, μελετούν την αδυναμία των παιδιών να αντιληφθούν την ανάγκη να προχωρήσουν σε σύγκριση των γνωρισμάτων του αναφερόμενου θέματος από τα μη αναφερόμενα, καθώς τα παιδιά φαίνεται να μην έχουν κατακτήσει βασικούς διαδικαστικούς κανόνες της επικοινωνίας και δεν έχουν την απαιτούμενη διαδικαστική γνώση. Φαίνεται ότι δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι ένα λεκτικό μήνυμα οφείλει να περιγράφει με σαφήνεια το θέμα ή το στοιχείο που είναι στόχος της επικοινωνίας, με τέτοιο τρόπο που να είναι ξεκάθαρα τα διακριτά του σημεία και να μπορεί να βρει ο ακροατής τις διαφορές που υπάρχουν με τα παρεμφερή στοιχεία

ή θέματα. Επιπροσθέτως, δεν κατανοούν τη συμπληρωματικότητα των ρόλων του ομιλητή και του ακροατή και την ανάγκη τήρησης κοινών κανόνων.

Τα παιδιά μικρής ηλικίας προκειμένου να διαχειριστούν την ανεπάρκεια των λεκτικών μηνυμάτων στην αναφορική επικοινωνία κάνουν χρήση πραγματολογικών κανόνων, καθώς η κατανόησή τους προκύπτει από υποθέσεις που κάνουν και συμπεράσματα που βγάζουν αντιλαμβανόμενα την επικοινωνία ως συνεργατική (Jackson & Jacobs, 1982, Bredart, 1984, Surian & Job, 1987). Δηλαδή, σύμφωνα με τη Surian (1991), το παιδί στη διάρκεια της επικοινωνίας εκλαμβάνει τον συνομιλητή του ως συνεργάτη στη διαδικασία, επομένως δημιουργείται ένα κοινό πλαίσιο και για το σκοπό αυτό το παιδί χρειάζεται να εντοπίσει ένα πλαίσιο αναφοράς σχετικό με το θέμα που συζητείται και για αυτό οφείλει να αναζητήσει προηγούμενες ή προϋποτιθέμενες πληροφορίες στη μνήμη του, νοώντας τις τωρινές πληροφορίες που λαμβάνει από τον συνομιλητή ως βάση. Η Surian (1991), σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν είκοσι παιδιά έξι χρόνων και είκοσι παιδιά οκτώ χρόνων έδειξε ότι και στις δύο ηλικίες τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική της αναζήτησης σε προαναφερθείσες πληροφορίες, με στόχο την κατανόηση και τη διαχείριση των λεκτικών μηνυμάτων βασισμένα στο κοινό πλαίσιο των εμπλεκόμενων. Εντούτοις, αυτό συνέβαινε ακόμα και όταν στην πραγματικότητα δεν είχε προηγηθεί συζήτηση και προϋποτιθέμενη γνώση από μέρους του ακροατή, ίσως γιατί η πρόσβαση σε τέτοιου τύπου στοιχεία είναι ευκολότερη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Jackson και Jacobs (1982) έδειξαν ότι τα παιδιά της πρώτης τάξης αναζητούσαν προαναφερθείσες πληροφορίες, για να διασφαλίσουν την κατανόησή τους, ενώ τα παιδιά της τρίτης τάξης έκαναν χρήση της αρχής της ποσότητας (Maxim Of Quantity) (Grice, 1975). Για να έχουν καλή επίδοση, τα παιδιά θα έπρεπε να αναζητήσουν άλλα βοηθητικά στοιχεία στο επικοινωνιακό πλαίσιο, πέρα από τις προηγούμενες πληροφορίες, και η δυσκολία των παιδιών της πρώτης τάξης σε σχέση με αυτό ερμηνεύεται από τον εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζει αυτή την ηλικία.

Ο Bredart (1984) μελετώντας παιδιά Δευτέρας, Τετάρτης και Έκτης τάξης, αναφορικά με τη διαχείριση λεκτικών μηνυμάτων επαρκών και μη, έδειξε ότι τα παιδιά δεν επιλύουν την έλλειψη επάρκειας τυχαία, αλλά χρησιμοποιούν την αρχή της ποσότητας (Maxim of Quantity) (Grice, 1975), σύμφωνα με την οποία οι

ομιλητές οφείλουν να είναι συνεργάσιμοι, συνεπώς πρέπει να κατασκευάσουν ένα μήνυμα ενημερωτικό με τις απαραίτητες και μόνο πληροφορίες. Δηλαδή, τα παιδιά ηλικίας από επτά και άνω επέλεξαν βάσει ενός μόνο χαρακτηριστικού, με το συλλογισμό ότι ο ομιλητής στα πλαίσια της επικοινωνίας, θα έπρεπε να δώσει περαιτέρω πληροφορίες. Επιπλέον, αυτή η στρατηγική φάνηκε να αξιοποιείται γενικά από τα παιδιά σε ευκολότερες επικοινωνιακές συνθήκες (Surian & Job, 1987).

Η Sonnenschein (1985) πραγματοποιεί δύο πειράματα, για να εξετάσει την παραγωγή μηνυμάτων με πλεονάζουσες πληροφορίες εκ μέρους του ομιλητή σε σχέση με αυτές που απαιτούνται, ώστε να χαρακτηρίζεται το μήνυμα ενημερωτικό. Στο πρώτο συμμετέχουν σαράντα παιδιά πρώτης τάξης και σαράντα παιδιά πέμπτης τάξης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά της πρώτης δεν αντιδρούσαν σύμφωνα με τις ανάγκες του ακροατή, δηλαδή, όταν οι συνθήκες δυσχέραιναν την επικοινωνία, αποτύγχαναν να διατυπώσουν μήνυμα με περισσότερες πληροφορίες. Εντούτοις, τα μεγαλύτερα παιδιά ανταποκρίνονταν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες του ακροατή, καθώς το μήνυμα τους περιελάμβανε περισσότερες πληροφορίες, όταν μεγάλωνε ο αριθμός των στοιχείων ή όταν δεν υπήρχε δομή ανάμεσα στα στοιχεία και έτσι λειτουργούσε οργανωτικά για το ακροατή.

Με στόχο να εξηγηθούν τα αποτελέσματα του πρώτου πειράματος, πραγματοποιήθηκε το δεύτερο πείραμα με μία άλλη ομάδα από σαράντα παιδιά πρώτης τάξης. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι τα παιδιά δεν αναγνώριζαν το διευκολυντικό ρόλο των παραπάνω πληροφοριών στους ακροατές. Επίσης, φάνηκε ότι η σαφής και επεξηγηματική ανατροφοδότηση που στοχεύει στους διαδικαστικούς κανόνες της επικοινωνίας ενισχύει τη βελτίωση της παραγωγής μηνυμάτων.

Οι Robinson, Goelman και Olson (1983) υποστήριξαν ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στη δεξιότητα του ακροατή να αντιλαμβάνεται το κυριολεκτικό νόημα των εισερχόμενων πληροφοριών με την άσκηση ελέγχου της κατανόησής του. Σε έρευνα των Beal και Flavell (1984) τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσα παιδιά ήταν ενήμερα σχετικά με την πρόθεση του ομιλητή για το θέμα-στόχος, δεν έδειχναν προσοχή στα στοιχεία-λέξεις του λεκτικού μηνύματος, άρα δεν μπορούσαν να εντοπίσουν τυχόν ανεπάρκειες. Παιδιά με καλό έλεγχο κατανόησης προσεγγίζουν με προσοχή το μήνυμα κατά λέξη και ενδιαφέρονται για αυτά που λέγονται σε σχέση με αυτά που εννοούνται από τον ομιλητή και έτσι κατανοούν αποτελεσματικά.

Αντιθέτως, παιδιά με φτωχό έλεγχο κατανόησης, συνηθίζουν να μην δίνουν προσοχή στις λέξεις που αποτελούν ένα μήνυμα και αγνοώντας τη σημασία που έχει η ποιότητα ενός μηνύματος, δεν αναζητούν διευκρινίσεις από τον ομιλητή, επομένως αποκτούν ψευδή εικόνα της κατανόησης τους και του αποτελέσματος της αλληλεπίδρασης (Bonitatibus, 1988). Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Whitehurst και Sonnenschein (1978) βάσει της οποίας τα παιδιά πέντε ετών που αδυνατούν να αντιληφθούν το ρόλο του μηνύματος στη διεξαγωγή της επικοινωνίας είναι τα παιδιά που ασκούν χαμηλό έλεγχο στην κατανόηση και, ενώ έχουν τις δεξιότητες να διακρίνουν και να διαφοροποιήσουν τα διάφορα γνωρίσματα ενός στοιχείου ή ενός θέματος, δεν τις εφαρμόζουν.

Η ικανότητα απόδοσης ευθύνης στον ομιλητή ή στον ακρατή σε ανεπαρκή μηνύματα καταδεικνύει την ικανότητα αξιολόγησης ενός λεκτικού μηνύματος και της γνώσης του ρόλου που παίζει στην επικοινωνία (Bonitatibus, 1988). Ομιλητές που αποδίδουν ευθύνη στον ακροατή επηρεάζονται από το αποτέλεσμα της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, ενώ ομιλητές που αναλαμβάνουν την ευθύνη έχουν τη δεξιότητα να αντιμετωπίσουν την ανεπάρκεια στα μηνύματα που κατασκευάζουν, ακόμα και όταν είναι επιτυχής η επικοινωνία (Robinson & Robinson, 1977).

1.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας

Οι έρευνες δείχνουν ότι παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών δυσκολεύονται να αξιολογήσουν αποτελεσματικά την ανεπάρκεια των μηνυμάτων και τα αντιμετωπίζουν σαν επαρκή και επεξηγηματικά (Robinson & Robinson, 1976a, Bonitatibus, 1988, Flavell et al., 1981). Σχετικά με το ρόλο του ακροατή, δείχνουν να μην γνωρίζουν το είδος των στοιχείων που είναι απαραίτητα, για να κατανοήσουν αυτό που λέγεται και έτσι δεν αναζητούν βοήθεια, όταν αντιμετωπίζουν μη επαρκή μηνύματα, ούτε περαιτέρω πληροφορίες (Beal και Flavell, 1984, Bezuidenhut & Sroda, 1998), επίσης δείχνουν αβεβαιότητα στην προσπάθεια ερμηνείας των μηνυμάτων (Flavell et al., 1981). Ως προς το ρόλο του ομιλητή, δυσκολεύονται να αποδώσουν αντιθετικά την περιγραφή του θέματος, δηλαδή, δεν αναφέρουν όλα τα απαραίτητα γνωρίσματα του θέματος ή της εικόνας- στόχου που είναι βασικά, για να μπορέσει ο ακροατής να το διαχωρίσει από τα παρόμοια θέματα ή ορισμένες φορές παρέχουν πλεονάζουσες πληροφορίες (Bezuidenhut & Sroda, 1998). Από την άλλη, ο περιορισμός του εγωκεντρισμού καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Robinson, & Robinson, 1976b) ενδεχομένως εξηγεί το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά δείχνουν να είναι πιο επιτυχημένοι συνομιλητές (Krauss & Glucksberg, 1969) .

Σύμφωνα με τον Robinson (1981), (όπως αναφέρεται στο Bonitatibus, 1988), αναφέρεται ότι τα παιδιά μετά την ηλικία των έξι ή των επτά ετών ξεκινούν να ασκούν καλύτερο έλεγχο της κατανόησης της προφορικής επικοινωνίας, δηλαδή, όταν έχουν κατακτήσει τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Bonitatibus (1988), χρειάζεται ικανότητα από μέρους των παιδιών στο ρόλο του ακροατή, προκειμένου να διακρίνουν τα λεγόμενα του ομιλητή με τις λέξεις που κατά γράμμα χρησιμοποιεί στα λεκτικά μηνύματα, από αυτά που εννοεί, διότι πολλές επικοινωνιακές συνθήκες επιβάλλουν την ακρίβεια και την κυριολεξία, κυρίως όταν είναι σημαντικό να διαφοροποιηθούν οι πληροφορίες που λαμβάνουμε, όπως στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Συγκεκριμένα, οι Whitehurst και Sonnenshein (1978) χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους παιδιά ηλικίας περίπου πέντε ετών, πραγματοποιώντας δύο πειράματα με τη βοήθεια ενός παιχνιδιού με πολυδιάστατα τρίγωνα τα οποία διέφεραν σε σχέση με βασικά χαρακτηριστικά (σχέδιο, χρώμα και μέγεθος). Το κάθε παιδί συνεργάστηκε με τον ερευνητή και μπήκε και στο ρόλο του ακροατή και στο ρόλο του ομιλητή. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν στη διαχείριση των διαφορετικών ερεθισμάτων, αδυνατώντας να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες για να επιλέξουν σωστά.

Επιπλέον, οι Flavell και συν. (1981) ζήτησαν από παιδιά νηπιαγωγείου και δεύτερης τάξης δημοτικού να κατασκευάσουν ένα κτίριο με τουβλάκια ίδιο με ένα αντίστοιχο ενός άλλου παιδιού με τη βοήθεια μαγνητοφωνημένων οδηγιών. Τα παιδιά στη συνέχεια ρωτήθηκαν κατά πόσον ήταν καλές οι οδηγίες που τους δόθηκαν και εάν αυτό που έχτισαν ήταν καθόλα ίδιο με το πρότυπο. Στην πραγματικότητα πολλές από τις μαγνητοφωνημένες οδηγίες που άκουσαν τα παιδιά στο ρόλο του ακροατή ήταν ανεπαρκείς. Τα μεγαλύτερα παιδιά μόνο αντιδρούσαν στις ανεπάρκειες των οδηγιών τόσο λεκτικά, όσο και μη λεκτικά και ανέφεραν ότι το δικό τους κτίριο ενδεχομένως να μην ήταν εντελώς ίδιο με το πρότυπο εξαιτίας των μη επεξηγηματικών οδηγιών.

Οι Patterson και συν. (1981) εξέτασαν τον έλεγχο κατανόησης παιδιών νηπιαγωγείου, Δευτέρας τάξης και Τετάρτης τάξης σχετικά με την επάρκεια των μηνυμάτων αναφορικής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο τα παιδιά της τέταρτης τάξης έχουν την ικανότητα να ελέγχουν αποτελεσματικά και σταθερά την κατανόηση, γεγονός που τους επέτρεπε να εντοπίζουν θέματα ασάφειας ή ανεπάρκειας, αλλά και να αντιλαμβάνονται τις απαιτούμενες πληροφορίες. Η πολυπλοκότητα των μηνυμάτων και των χρησιμοποιούμενων ερεθισμάτων φαίνεται να επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών επικοινωνιακά.

Οι Robinson και Robinson (1983) έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη δεξιότητα της επικοινωνίας και τη μεταγνωστική ικανότητα για επικοινωνία, που σχετίζεται με το να κατανοώ την επικοινωνία, να αντιλαμβάνομαι τις αιτίες για αποτυχία στην επικοινωνία, άρα να γνωρίζω πως επικοινωνώ. Επίσης, υποστήριξαν ότι αυτή η συσχέτιση συνδέεται με την κοινωνική εμπειρία των παιδιών που ενισχύει την καλύτερη αντίληψη της επικοινωνίας. Δηλαδή, η κοινωνική εμπειρία που προκύπτει μέσα από την πληροφόρηση εκ μέρους του ακροατή στον ομιλητή σχετικά με το τι δεν έχει γίνει κατανοητό, βοηθά τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη της τόσο της αποτυχίας, όσο και της κατασκευής επαρκών και σαφών πληροφοριών. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από τη μελέτη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, τη δυνατότητα ανίχνευσης της ανεπάρκειας προφορικών πληροφοριών,

αλλά και τη δυνατότητα αναγνώρισης αποτυχημένης επικοινωνίας σε παιδιά από πέντε έως και επτά ετών διεξάγοντας τρεις έρευνες. Για την αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων χρησιμοποίησαν ένα παιχνίδι κατασκευής με φιγούρες Lego. Για την κατασκευή του μοντέλου το παιδί μέσα από το ρόλο του ομιλητή έδινε οδηγίες στον ερευνητή ή σε άλλο παιδί. Σημαντικό κομμάτι της έρευνας ήταν η μελέτη της απόδοσης ευθύνης για τη μη επιτυχημένη κατασκευή του μοντέλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των παιδιών ανέλαβε την ευθύνη για την ανεπάρκεια των οδηγιών (ρόλος ομιλητή), ενώ τα περισσότερα παιδιά θεώρησαν υπεύθυνο της αποτυχίας τον ερευνητή (ρόλος ακροατή). Επιπλέον, και οι τρεις μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν την ικανότητα να αποδίδουν την ευθύνη της ασάφειας των πληροφοριών στον ομιλητή, επειδή κατανοούσαν την αιτία της μη επιτυχημένης επικοινωνιακής διαδικασίας, ήταν τα παιδιά που έδιναν οδηγίες με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια. Αντιθέτως, τα παιδιά που δεν αναλάμβαναν την ευθύνη της αποτυχίας, την οποία απέδιδαν αποκλειστικά στον άλλον, φαινόταν να μην κατανοούν την αιτία και πίστευαν ότι τα μηνύματα που κατασκεύαζαν ήταν αποτελεσματικά.

Οι Robinson και Robinson (1976a) αναφέρουν ότι η γνώση σχετικά με την ανεπάρκεια των λεκτικών μηνυμάτων αποκτάται μετά την ηλικία των επτά ετών και συνεχίζει να εξελίσσεται. Η έρευνα τους εξέτασε την απόδοση ευθύνης στον ακροατή, τον ομιλητή ή και στους δύο αναφορικά με αποτυχία στην επικοινωνία με τη χρήση της τεχνικής «Ποιος έκανε λάθος;» και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ποσοστό των παιδιών που κατηγορούσαν τον ομιλητή αυξανόταν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά ήταν ηλικίας έξι, επτά, οκτώ και δέκα έως έντεκα ετών. Ενώ κανένας εξάχρονος δεν απέδωσε ευθύνη στον ομιλητή, τριάντα δύο τοις εκατό των επτάχρονων, οι μισοί οκτάχρονοι και όλοι οι δεκάχρονοι έως και εντεκάχρονοι μαθητές θεώρησαν υπεύθυνο της επικοινωνιακής αποτυχίας τον ομιλητή. Παράλληλα, η συνειδητοποίηση ότι ο ομιλητής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του ακροατή φαίνεται να έχει συσχέτιση με την ηλικία (Girbau, 2001).

Οι Robinson και Robinson (1976b) πραγματοποίησαν δύο πειράματα σε παιδιά διαφόρων ηλικιών. Στο πρώτο πείραμα συμμετείχαν 64 παιδιά, χωρισμένα σε τρεις ηλικιακές ομάδες, η πρώτη με ηλικίες από πεντέμισι έως έξι ετών, η δεύτερη από εξίμισι έως επτά και η τελευταία από επτάμισι έως οκτώ ετών. Όλα τα παιδιά

εξετάστηκαν στους ρόλους και του ομιλητή και του ακροατή παίζοντας ένα παιχνίδι επικοινωνίας με τον ερευνητή. Προέκυπτε αποτυχία στην επικοινωνιακή διαδικασία, προκειμένου ο ερευνητής με την τεχνική «Ποιος έκανε λάθος;» και γιατί, να μελετήσει την απόδοση ευθύνης εκ μέρους των παιδιών. Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά της έρευνας κατηγορούσαν τον ακροατή και έδειξαν να αδυνατούν να κατανοήσουν ότι τα ανεπαρκή μηνύματα αποτελούν αιτία της αποτυχημένης επικοινωνίας, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά στη δεύτερη ομάδα παιδιών που κατηγορούσαν τον ερευνητή που στις μισές δοκιμασίες είχε το ρόλο του ομιλητή και την τρίτη και υψηλότερη ηλικιακά ομάδα των συμμετεχόντων που μπορούσε να αποδώσει την ευθύνη της αποτυχίας στον ομιλητή. Η διαφορά ανάμεσα στα νεαρότερα παιδιά της πρώτης ομάδας σε σύγκριση με τις άλλες δύο βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

Η μεγαλύτερη δυσκολία των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας φαίνεται να αφορά στη διαχείριση των μη επαρκών και ασαφών μηνυμάτων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από έρευνες, όπως αυτή των Patterson και συν. (1981), σύμφωνα με την οποία, το είκοσι πέντε τοις εκατό των παιδιών έξι ετών, το τριάντα πέντε τοις εκατό των παιδιών οκτώ χρονών και το ογδόντα δύο τοις εκατό των παιδιών δέκα χρόνων που συμμετείχαν στην έρευνα επιτυγχάνουν στη διαχείριση μη σαφών και μη επαρκών προφορικών μηνυμάτων.

Επιπροσθέτως, οι Lloyd και συν. (1995), πραγματοποίησαν μία έρευνα με 128 παιδιά ηλικίας έξι και εννέα ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επίδοση των εννιάχρονων μαθητών στο ρόλο του ομιλητή ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από αυτή των εξάχρονων μαθητών. Από την άλλη, στο ρόλο του ακροατή, όλα τα παιδιά φάνηκε ότι μπορούσαν να διαχειριστούν καλά τα επαρκή μηνύματα, αλλά σε μη επαρκή μηνύματα λιγότερα από το δέκα τοις εκατό των παιδιών έξι ετών και μόνο το είκοσι τοις εκατό των παιδιών εννέα ετών μπορούσαν να ανιχνεύσουν την ασάφεια.

Επιπλέον, οι Lloyd και συν. (1998) εξέτασαν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 578 παιδιά ηλικίας από πέντε έως έντεκα ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές όλα τα παιδιά είχαν ικανοποιητική επίδοση στη διαχείριση επαρκών μηνυμάτων στο ρόλο του ακροατή, αλλά η επίδοση αυξανόταν

με την αύξηση της ηλικίας. Επιπροσθέτως, οι δεξιότητες ομιλητή και ακροατή είχαν σημαντική συνάφεια. Είναι αξιοσημείωτο ότι η επίδοση των παιδιών στα ανεπαρκή μηνύματα παρέμενε χαμηλή, με μόνο το 70% των παιδιών να λαμβάνουν το μέγιστο βαθμό σε αυτή τη δοκιμασία έως την ολοκλήρωση του δημοτικού σχολείου.

1.4 Αναφορική επικοινωνία και διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Σύμφωνα με το DSM- V (APA, 2013) την αναθεωρημένη έκδοση του DSM, οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αφορούν σε δυάδα συμπτωμάτων δηλαδή, την κοινωνική επικοινωνία και τις επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές συμπεριφορές, περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι με διαταραχές αυτιστικού φάσματος χαρακτηρίζονται από επίμονα ελλείμματα στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, όπως στην ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων, στη συναισθηματική αμοιβαιότητα και τη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, δυσκολεύονται στην αισθητηριακή επεξεργασία των ερεθισμάτων, χαρακτηρίζονται από ακαμψία στη σκέψη και από εκδήλωση αναστάτωσης σε αλλαγές και μεταβάσεις.

Τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος καθυστερούν στην κατάκτηση του λόγου ή ακόμη εκδηλώνουν βασικές δυσκολίες στην επικοινωνία και τη χρήση επικοινωνιακού λόγου (Tager- Flusberg, 2000). Συχνά, άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος εκδηλώνουν δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες, στην ικανότητα επιτυχούς χρήσης της γλώσσας με επικοινωνιακό σκοπό και τρόπο σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Βογινδρούκας, 2005, Olivar- Parra et al., 2011). Η χρήση της γλώσσας από τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα φαίνεται να είναι περιορισμένη όσον αφορά στις λειτουργίες της και μπορεί να εξυπηρετεί ορισμένη κοινωνική επαφή με το περιβάλλον (Wetherby & Prutting, 1984), αλλά δε χρησιμοποιείται προκειμένου να παρέχει νέες πληροφορίες, και να εκφράζει νοητικές καταστάσεις (Tager- Flusberg, 1992). Οι δυσκολίες των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα στις διαδικασίες διαλόγου βασίζονται στην ελλιπή κατανόηση των σχέσεων των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία, μέσα από τις θέσεις του ακροατή και του ομιλητή (Lee, Hobson & Chiat, 1994) και στη γνώση και κατανόηση ότι η επικοινωνιακή διαδικασία συνδέεται με το νόημα που εννοείται και όχι με το κυριολεκτικό νόημα (Happe, 1993, Sperber & Wilson, 1986), γεγονός που δείχνει την αδυναμία τήρησης των κανόνων της συζήτησης (Baltaxe, 1977) και της τήρησης των επικοινωνιακών αρχών του Grice (1975) (Surian, Baron- Cohen & Van der Lely, 1996).

Σύμφωνα με την Tager- Flusberg (2000), σε όλο το φάσμα των διαταραχών του αυτισμού απαντώνται ελλείψεις και δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες και μάλιστα σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Οι πραγματολογικές δυσχέρειες

έχουν να κάνουν με τη δυσκολία διάκρισης κυριολεκτικής και μη χρήσης του λόγου, όπως και με την αδυναμία κατανόησης ότι η συνδιαλλαγή αφορά στην τροποποίηση και προσαρμογή του γνωστικού πλαισίου των επικοινωνιακών συνεταίρων. Ενώ, σύμφωνα με τον Baron- Cohen (2001), οι πραγματολογικές δεξιότητες αφορούν εν γένει στη λήψη της προοπτικής του ακροατή και του ομιλητή, μέσω των νοητικών τους καταστάσεων και εμπεριέχουν και την έννοια του πλαισίου.

Οι πραγματολογικές ανεπάρκειες των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) φαίνεται να συνδέονται με την κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνιακή διαδικασία, την αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου των συνομιλητών μέσω της προϋπάρχουσας γνώσης και την ανάγνωση και αποκωδικοποίηση της επικοινωνιακής πρόθεσης των εμπλεκόμενων. Οι αδυναμίες στους παραπάνω τομείς επηρεάζουν τη δυνατότητα να αφουγκραστούν τις ανάγκες των συνομιλητών και να προχωρήσουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, στην αποτελεσματική παροχή πληροφοριών στον ακροατή, αλλά και στην αναζήτηση επεξηγήσεων και διευκρινίσεων με στόχο την αποκατάσταση της συζήτησης (Βογινδρούκας, 2005). Τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος δυσκολεύονται στις δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών γίνεται με μεγαλύτερη καθυστέρηση λόγω των ελλειμμάτων τους, δηλαδή λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ακροατή (Dahlgren & Dahlgren Sandberg, 2008).

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2005), τέσσερις βασικές θεωρίες φαίνεται να εξηγούν σημαντικές δυσκολίες των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τόσο στον γνωστικό τομέα, όσο και στον τομέα της κοινωνικότητας και των συναισθημάτων. Ειδικότερα, η θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής (Frith, 1989), η οποία υποστηρίζει ότι το άτομο στο φάσμα δεν έχει την ικανότητα να επεξεργάζεται τις πληροφορίες στο πλαίσιο της συνολικής τους εικόνας, θα μπορούσε να ερμηνεύσει τη δυσκολία αντίληψης του επικοινωνιακού περιβάλλοντος της συζήτησης, άρα και της πρόθεσης του ομιλητή. Έπειτα, βάσει της θεωρίας του νου (Baron- Cohen, Leslie & Frith, 1985), τα άτομα στο φάσμα δυσκολεύονται να αποδώσουν νοητικές καταστάσεις στον εαυτό τους και τους άλλους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά των άλλων. Στην επικοινωνιακή διαδικασία, όταν οι εμπλεκόμενοι αδυνατούν να αντιληφθούν τις ανάγκες και τις γνώσεις του συνομιλητή τους, τότε αδυνατούν να του παρέχουν τις απαιτούμενες για

την κατανόησή το πληροφορίες (Leinonen & Kerbel, 1999). Η θεωρία της Συσχέτισης (Relevance Theory) (Sperber & Wilson, 1986) θα μπορούσε επίσης να εξηγήσει την αδυναμία των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος να κατανοήσουν την πρόθεση του ομιλητή και να προχωρήσουν σε αποκατάσταση της συζήτησης, όποτε είναι σημαντικό. Τέλος, τα ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες φαίνεται να επιδρούν στην επικοινωνιακή δεξιότητα (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991, Rajendan & Mitcell, 2006).

Οι Loveland, Tunali, Mc Enoy και Kelly (1989) πραγματοποίησαν έρευνα με άτομα στο αυτιστικό φάσμα και με ομάδα ατόμων με σύνδρομο Down. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η σύγκριση των δύο ομάδων με λεκτική νοητική ηλικία άνω των πέντε ετών σε δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διδάξουν μέσα από το ρόλο του ομιλητή πως παίζεται ένα απλό επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο είχαν προηγουμένως οι ίδιοι διδαχτεί. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες που εξετάστηκαν στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας. Και οι δύο ομάδες κατανόησαν τη δοκιμασία, τα άτομα όμως με αυτισμό δυσκολεύονταν να επιλέξουν και να δομήσουν τις πληροφορίες που θα παρείχαν στον ακροατή και τα μηνύματά τους ήταν λιγότερο ενημερωτικά, πιθανότητα λόγω της αδυναμίας τους να κατανοήσουν την προοπτική του άλλου και να λάβουν υπόψη τους τις ανάγκες του ακροατή. Όταν τους δινόταν συγκεκριμένη καθοδήγηση αναφορικά με τις ανάγκες του ακροατή, είχαν καλύτερη επίδοση.

Οι Leinonen και Letts (1997) θέλοντας να μελετήσουν τις δεξιότητες ακροατή και ομιλητή στην αναφορική επικοινωνία σύγκριναν μία ομάδα παιδιών με πραγματολογικά ελλείμματα και μία ομάδα με παιδιά χωρίς δυσκολία. Βασικός στόχος ήταν η εξέταση της πραγματολογικής δεξιότητας που αφορά στο να γνωρίζει ο ομιλητής τον αριθμό και το είδος των πληροφοριών που πρέπει να παράσχει στον ακροατή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες στο ρόλο του ομιλητή, αν και τα παιδιά με τις δυσκολίες στην πραγματολογία είχαν χαμηλότερη επίδοση, πιθανώς λόγω της έλλειψης ικανότητας επιλογής σχετικών πληροφοριών, μπορούσαν εν τέλει να διαχειριστούν τη διαδικασία. Από την άλλη, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε σε σχέση με το ρόλο του ακροατή όσον αφορά στην αναζήτηση διευκρινήσεων. Τα παιδιά με πραγματολογικές δυσκολίες ζητούσαν λιγότερες πληροφορίες για τη διευκόλυνση της κατανόησής τους, ενδεχομένως επειδή αγνοούσαν ποιες πληροφορίες χρειάζονταν ή

δυσκολεύονταν στη διατύπωση των διευκρινήσεων λόγω περαιτέρω γλωσσικών ανεπαρκειών ή λόγω της μαθημένης γλωσσικής τους ανεπάρκειας που συχνά τους οδηγεί να αναλαμβάνουν την αποτυχία της κατανόησής.

Οι Rajendran και Mitchell (2006) βασιζόμενοι στη δοκιμασία αναφορικής επικοινωνίας του Lloyd (1991,1992) συνέκριναν μία ομάδα εφήβων και ενηλίκων ατόμων με Σύνδρομο Asperger με μία ομάδα ελέγχου τυπικής ανάπτυξης. Στόχος ήταν η αναζήτηση πληροφοριών για διαδρομές. Βρέθηκε χαμηλότερη η επίδοσή της ομάδας με το Σύνδρομο Asperger συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, βρέθηκε ότι αποτελεσματικότερες στρατηγικές διατύπωσης διευκρινιστικών ερωτήσεων είχαν τα άτομα στο φάσμα με καλύτερες επιτελικές λειτουργίες.

Οι Dahlgren και Dahlgren Sandberg (2008) πραγματοποίησαν έρευνα με τριάντα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και τριάντα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εξετάζοντας την εφαρμογή των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γενικά τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος συνάντησαν δυσκολίες στη μετάδοση των λεκτικών μηνυμάτων. Συγκεκριμένα, κατασκεύασαν μηνύματα με λιγότερο σχετικές πληροφορίες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που ήταν αρκετά αποτελεσματική και τα μηνυματά τους δεν διευκόλυναν τον ακροατή με περισσότερα στοιχεία. Επίσης, δεν έδειξαν να βελτιώνονται με την πάροδο των δοκιμασιών.

Οι Olivar- Parra και συν. (2011) έκαναν παρέμβαση σε είκοσι εφήβους με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και μέσο όρο ηλικίας τα δεκατέσσερα περίπου έτη, με στόχο την εκπαίδευση σε δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας. Η πειραματική ομάδα δέχτηκε εκπαίδευση σε δεξιότητες, όπως η ανάλυση βημάτων, η ανάθεση ρόλων και η διαδικασία αξιολόγησης έργου. Η πειραματική ομάδα έδειξε βελτίωση στην ποιότητα και τη σύνθεση των λεκτικών μηνυμάτων που κατασκεύαζε μετά την παρέμβαση, δηλαδή, τα μηνύματα πλέον ήταν περισσότερο εμπλουτισμένα. Επιπροσθέτως, μετά από σύγκριση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας με την επίδοση παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας (Boada & Fornς, 2004) βρέθηκε ότι πλέον η επίδοσή τους αντιστοιχούσε σε παιδιά ηλικίας εξίμισι ετών, ενώ προηγουμένως σε παιδιά ηλικίας τεσσεράμισι ετών. Ωστόσο, η δεξιότητα αυτορρύθμισης στο ρόλο του ομιλητή παρέμεινε σταθερά χαμηλή με αντιστοιχία παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών.

Κεφάλαιο 2: Κατανόηση Συναισθημάτων

2.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις

Τα συναισθήματα αποτελούν κύριο συστατικό και εργαλείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, διότι όταν εκφράζονται είτε θετικά, είτε αρνητικά συναισθήματα ως ανταπόκριση σε μία κατάσταση ή συμπεριφορά, στόχος είναι η τροποποίηση αυτής της κατάστασης ή της συμπεριφοράς (Rieffe, Meerum Terwogt & Stockman, 2000, Rieffe, Meerum Terwogt & Cowan, 2005). Τα συναισθήματα παίζουν λειτουργικό ρόλο τόσο στη διαπροσωπική συμπεριφορά των παιδιών, όσο και στην ενδοπροσωπική (Bretherton, Fritz, Zahn- Waxler & Ridgeway, 1986).

Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης τη φύσης των συναισθημάτων, των ενδεχόμενων αιτιών και συνεπειών τους (Farina, Albanese & Pons, 2007). Σύμφωνα με τη Saarni (1999), (όπως αναφέρεται στο Albanese, Grazzani, Molina, Antoniotti, Arati, Farina & Pons, 2006), η κατανόηση των συναισθημάτων συνδέεται με τη συναισθηματική επάρκεια, δηλαδή με δεξιότητες που αφορούν στην αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, αλλά και τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού. Η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και του άλλου αποτελεί μία απαραίτητη ικανότητα του ανθρώπου εν γένει, προκειμένου να πετύχει την κοινωνική γνώση και κατανόηση (Ornaghi & Grazzani, 2013). Όσον αφορά στα παιδιά, η κατανόηση του συναισθήματος ευνοεί την κοινωνική κατανόηση, την οποία χρειάζονται ως δεξιότητα για την κοινωνική αλληλεπίδραση (Denham, Zoller, Couchoud, 1994).

Η κοινωνική κατανόηση προκύπτει όταν τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν ότι διάφορες νοητικές καταστάσεις όπως τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι ιδέες και οι επιθυμίες των άλλων ανθρώπων υπάρχουν ως κάτι διαφορετικό σε σχέση με τις δικές τους νοητικές καταστάσεις, γεγονός που θα τους επιτρέψει να εξηγούν και να ερμηνεύουν τις ενέργειες και τα συναισθήματα των άλλων Taumoepeau & Ruffman, 2006). Σύμφωνα με τους Hesse και Cicchetti (1982), (όπως αναφέρεται στο Denham et al., 1994), η κατανόηση των συναισθηματικών εκφράσεων και καταστάσεων από μέρους των παιδιών, αλλά κυρίως η συζήτηση σχετικά με τις αιτίες που τα προκαλούν, παίζει κύριο ρόλο στην καλύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στα γεγονότα και τα συναισθήματα, άρα και στην επικοινωνία των δικών τους συναισθημάτων, αλλά και στη δυνατότητα πρόβλεψης των

συναισθημάτων και των συμπεριφορών των άλλων. Η συναισθηματική κατανόηση διευκολύνει την έκφραση του συναισθήματος και ενισχύει την τάση των παιδιών να παρέχουν βοήθεια (prosocial behavior) (Denham, 1986) και συσχετίζεται σημαντικά με θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990).

Οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα συναισθήματα των άλλων χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις και τη στάση του σώματος, αλλά και την προσωδία (Kuusikko, Haapsamo, Jansson-Verkasalo, Hurtig, Mattila, Ebeling, Jussila, Bolte & Moilanen, 2009). Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων απαιτεί τη δεξιότητα της κατανόησης του ρόλου που παίζουν οι αναμνήσεις, οι επιθυμίες, οι πεποιθήσεις και τα εξωτερικά αίτια σε διάφορα συναισθηματικά γεγονότα (Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010). Η συναισθηματική εμπειρία είναι ενταγμένη σε κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, για αυτό επιβάλλει μια πιο εξελιγμένη μορφή κατανόησης των συναισθημάτων, πέρα από την αναγνώριση και αφορά στην κατανόηση των αιτιών που προκαλούν το συναίσθημα και έτσι το εξηγούν (Rieffe, et al., 2005).

Ειδικότερα στα παιδιά, η συναισθηματική κατανόηση ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης καθορίζει τις επιλογές και τα σχέδια τους και επιδρά στην ικανότητα ενσυναίσθησης (Harris, 1983). Συν τοις άλλοις, τα παιδιά οφείλουν να αντιληφθούν ότι τα συναισθήματα και οι ενέργειες δεν παράγονται αυτόματα από μία κατάσταση ή ένα γεγονός, αλλά προκύπτουν από τον τρόπο που ερμηνεύει υποκειμενικά ένας άνθρωπος την κατάσταση. Είναι σημαντική, επομένως, η ικανότητα της θεωρίας του νου, η απόδοση πεποιθήσεων και επιθυμιών στους άλλους και η συνειδητοποίηση ότι με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η πρόβλεψη των πράξεων του άλλου (Rieffe, et al., 2005). Η εκτίμηση και πρόβλεψη των συναισθηματικών αντιδράσεων που στηρίζονται στις επιθυμίες των άλλων φαίνεται να προηγείται σε σχέση με τα συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989), πιθανώς επειδή οι πεποιθήσεις έχουν γνωστική βάση, ενώ οι επιθυμίες, όπως και τα συναισθήματα λειτουργούν βάσει κινητοποίησης (Rieffe et al., 2005). Η κατανόηση των συναισθημάτων φαίνεται να εξελίσσεται και να εμφανίζει αλλαγές από τους δεκαοκτώ μήνες ζωής των παιδιών έως και τα δώδεκα έτη (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Το γεγονός αυτό εξηγείται από το ότι τα παιδιά σταδιακά

αντιλαμβάνονται καλύτερα την ίδια τη φύση των συναισθημάτων, άρα αποκτούν κατανόηση και των αιτιών που τα προκαλούν (Pons, Harris & de Rosnay, 2000).

Ορισμένοι παράγοντες που αφορούν τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στην οικογένειά του, φαίνεται να επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων στα παιδιά και τις ατομικές διαφορές που εκδηλώνουν. Έχει μελετηθεί ο ρόλος των ατομικών διαφορών στα παιδιά, οι οποίες εμφανίζονται αρκετά νωρίς και εκφράζουν τα σχετικά σταθερά κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους (Pons & Harris, 2005). Η οικογένεια από την άλλη φαίνεται να μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη της κοινωνική κατανόησης στα παιδιά (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), (όπως αναφέρεται στο Taumoepeau & Ruffman, 2006), ο ρόλος του πολιτισμού και της κοινωνίας στην κατάκτηση αναπτυγμένης διανοητικής λειτουργίας των παιδιών οφείλει να είναι διευκολυντικός.

Ειδικότερα, ως προς τα στοιχεία της οικογένειας, κύριο παράδειγμα είναι η σχέση δεσμού ανάμεσα στον φροντιστή και το παιδί, καθώς και η ποιότητα, αλλά και το είδος του διαλόγου σχετικά με τα συναισθήματα ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας που παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κατανόησης. Δηλαδή, η διανοητική- ψυχολογική συνομιλία στα πλαίσια της οικογένειας, διασφαλίζει σαφή επικοινωνία για συναισθήματα και ενισχύει τη συναισθηματική κατανόηση (Harris, 1994, 1999, de Rosnay, Pons, Harris & Morrell, 2004).

Σύμφωνα με τους Pons και συν. (2004), έρευνες ετών δείχνουν ότι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων είναι μία ηλικιακά εξαρτώμενη μεταβλητή και ότι χαρακτηρίζεται από εννέα συστατικά. Ειδικότερα, τα παιδιά ηλικίας από τριών έως τεσσάρων ετών αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν βασικά συναισθήματα, όπως είναι η λύπη, η χαρά, ο θυμός και ο φόβος, όταν αυτά αποτυπώνονται με εικόνες και συγκεκριμένα μέσα από εκφράσεις του προσώπου (Denham, 1986, Cutting & Dunn, 1999). Επιπλέον, παιδιά ίδιας ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν πως μπορεί να επηρεαστεί το συναίσθημα ενός ανθρώπου από διάφορα εξωτερικά αίτια (Denham, 1986, Hughes & Dunn, 1998). Η σύνδεση του συναισθήματος ενός ανθρώπου με τις επιθυμίες του και η διαφοροποίηση των συναισθημάτων λόγω διαφορετικών

επιθυμιών αποτελεί μία ικανότητα που ξεκινούν να αποκτούν τα παιδιά από τριών έως και πέντε ετών (Harris et al., 1989).

Σε ηλικίες από τεσσάρων έως έξι πλέον ετών τα παιδιά αρχίζουν να εξηγούν πως τα συναισθήματα των ατόμων βασίζονται και καθορίζονται στις πεποιθήσεις τους, ακόμη και όταν είναι λανθασμένες (Hadwin & Perner, 1991, Fonagy, Redfern & Charman, 1997, Bradmetz & Schneider, 1999). Επίσης, παιδιά ηλικίας από τριών έως και έξι χρόνων αρχίζουν να συνδέουν τα συναισθήματα με τη μνήμη, αντιλαμβανόμενα όλο και καλύτερα ότι ορισμένες καταστάσεις μπορούν να υπενθυμίσουν και να ενεργοποιήσουν συναισθήματα του παρελθόντος, αλλά επιπροσθέτως, κατανοούν ότι με το πέρασμα του χρόνου η ένταση των συναισθημάτων έχει την τάση να περιορίζεται (Harris, 1983, Lagattuta & Wellman, 2001). Η ρύθμιση των συναισθημάτων απαιτεί ενεργοποίηση στρατηγικών ελέγχου των συναισθημάτων και έτσι, ενώ παιδιά από έξι έως επτά ετών διαφεύγουν σε στρατηγικές συμπεριφοράς, παιδιά οκτώ ετών εφαρμόζουν ψυχολογικές στρατηγικές (Harris, Olthof & Meerum Terwogt, 1981).

Η διάκριση ανάμεσα στο συναίσθημα που βιώνει ένας άνθρωπος και σε αυτό που εκδηλώνει εξωτερικά αρχίζει να γίνεται περισσότερο αντιληπτή από παιδιά ηλικία από τεσσάρων έως έξι ετών (Joshi & Mac Lean, 1994, Jones, Abbey & Cumberland, 1998). Η κατανόηση ότι οι άνθρωποι έχουν και ανάμεικτα, αντικρουόμενα ή πολλαπλά συναισθήματα αναφορικά σε μία κατάσταση ή γεγονός φαίνεται να ξεκινά από παιδιά ηλικίας περίπου οκτώ ετών (Harris et al., 1981, Kestenbaum & Gelman, 1995, Brown & Dunn, 1996). Της ίδιας ηλικίας παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η ηθικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση συναισθημάτων, καθώς θετικά συναισθήματα προκύπτουν από ηθικά σωστές πράξεις, και αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα προκαλούνται από μη ηθικές ενέργειες (Nunner- Winkler & Sodian, 1988, Lake, Lane & Harris, 1995).

Στην έρευνα των Pons και συν. (2004) χρησιμοποιούνται εκατό παιδιά πέντε ηλικιακών ομάδων, τριών, πέντε, επτά, εννέα και έντεκα ετών αντίστοιχα, προκειμένου να μελετηθεί η ανάπτυξη των εννέα συστατικών της κατανόησης των συναισθημάτων και η μεταξύ τους σχέση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε κάθε συστατικό εμφανίζεται πρόοδος με την άνοδο της ηλικίας των παιδιών και ξεκάθαρη εξέλιξη από τριών έως και έντεκα ετών. Επίσης περιγράφονται τρεις

αναπτυξιακές περίοδοι, η κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει τρία συστατικά. Πιο συγκεκριμένα, περίπου στα πέντε έτη τα παιδιά διανύουν την πρώτη περίοδο στη διάρκεια της οποίας κατανοούν τις εξωτερικές πλευρές του συναισθήματος, όπως είναι η εξωτερική έκφραση του συναισθήματος, οι εκφράσεις του προσώπου και τα εξωτερικά αίτια που το προκαλούν, καθώς και τα γεγονότα- ενθύμια που επανενεργοποιούν το συναίσθημα. Αργότερα, στα επτά περίπου έτη ξεκινά η αντίληψη της διανοητικής και ψυχολογικής φύσης των συναισθημάτων που αφορά στο ρόλο των πεποιθήσεων και τις επιθυμιών στον καθορισμό αυτών, όπως και στην ασυμφωνία που προκύπτει ανάμεσα στα συναισθήματα που νιώθει το άτομο και σε αυτά που δείχνει. Τέλος, περίπου από τα εννέα έως και τα έντεκα χρόνια το παιδί περνά την τρίτη αναπτυξιακή περίοδο της κατανόησης των συναισθημάτων, σύμφωνα με την οποία αντιλαμβάνεται πως πολλαπλά, ανάμεικτα ή/ και αντικρουόμενα συναισθήματα ενδεχομένως προκαλούνται από μία κατάσταση και μεταβαίνουν στη γνωστική πλέον ρύθμιση του συναισθήματος. Οι τρεις ομάδες συστατικών της κατανόησης είναι ιεραρχικά οργανωμένες και η κάθε μία συνιστά προαπαιτούμενο της επόμενης.

2.2. Κατανόηση συναισθημάτων στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος αποτελούν μία αναπτυξιακή και νευρολογική διαταραχή με γενετική βάση και πλήττουν σημαντικά βασικούς τομείς, όπως η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα κοινωνικά ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς συνδέονται με αδυναμίες στη συναισθηματική αναγνώριση και έκφραση, αλλά και δυσκολίες στην αμοιβαία αλληλεπίδραση (American Psychiatric Association, 1994). Τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχουν σημαντικές ελλείψεις στην κοινωνική κατανόηση, δηλαδή στην απόδοση νοητικών καταστάσεων στους άλλους, (θεωρία του νου) (Baron- Cohen, Leslie & Frith, 1985) πιθανώς λόγω δυσκολιών στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών (Fein, Lucci, Braverman & Waterhouse, 1992). Η έλλειψη ικανότητας απόδοσης νοητικών καταστάσεων στον εαυτό και τους άλλους δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη νοηματοδότηση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Baron- Cohen, 1988, Frith, 1989). Η κοινωνική γνώση και κατανόηση ως κεντρικός τομέας δυσκολίας των ατόμων στο φάσμα συνδέεται ακόμη και με την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν τις λεκτικές και εξωλεκτικές νύξεις που αφορούν τα συναισθήματα και την κοινωνικότητα, τη γνώση διαφόρων κοινωνικών συμπεριφορών και τις συνέπειες αυτών, και την ικανότητα αναγνώρισης όλων των πληροφοριών που σχετίζονται με το συναίσθημα (Bauminger, 2002).

Τα ελλείμματα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους άλλους, καθώς δυσκολεύονται στην αναγνώριση και διάκριση των συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις προσώπου και δεν κατορθώνουν σε πολλές περιπτώσεις να συνδεθούν συναισθηματικά με τους άλλους (Fein, Pennington, Markowitz & Waterhouse, 1986, Grandin, 1995, Losh & Capps, 2006, Harms, Martin & Wallace, 2010). Οι εκφράσεις του προσώπου πολλών ατόμων στο αυτιστικό φάσμα δεν καταφέρνουν να δηλώσουν το συναίσθημα μιας κατάστασης ή είναι ακατάλληλες σε σχέση με αυτή, ενώ και η χρήση χειρονομιών με στόχο την εκδήλωση ενός συναισθήματος είναι περιορισμένη (Yirmiya, Sigman, Kasari & Mundy, 1992). Άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό εκφράζουν επιθυμία να αλληλεπιδράσουν σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο με άλλους ανθρώπους (Attwood, 2012), αλλά συναντούν δυσκολίες στον τρόπο που εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, όταν εμπλέκονται διάφορες επικοινωνιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις, φαινόμενο που παρατηρείται σε όλο το φάσμα του αυτισμού (Losh & Capps, 2006).

Σύμφωνα με τους Kasari, Chamberlain & Bauminger (2001), (όπως αναφέρεται στο Bauminger, 2002) παιδιά με τυπική νοημοσύνη που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, έχουν την ικανότητα να εμπλέκονται περισσότερο σε κοινωνικές σχέσεις και να διαχειρίζονται πιο σύνθετα συναισθήματα, διότι βασίζονται στις γνωστικές ικανότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές αδυναμίες τους. Η ετερογένεια ως βασικό χαρακτηριστικό του αυτιστικού φάσματος δυσκολεύει τη γενίκευση πολλών αποτελεσμάτων ερευνών (Castelli, 2005). Το γεγονός αυτό γίνεται εμφανές και στα αντικρουόμενα ευρήματα αναφορικά με το επίπεδο και την ένταση των ελλειμμάτων στον τομέα της αναγνώρισης συναισθημάτων μέσω εκφράσεων προσώπου στα άτομα με αυτισμό (Harms et al., 2010).

Η δυσκολία των ατόμων στο φάσμα να εμπλακούν κατάλληλα σε συναισθηματικές σχέσεις, ενδεχομένως συνδέεται με την έλλειψη ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων μέσω εκφράσεων και συνδέεται είτε με γενική αδυναμία στον τομέα αυτό (Hobson, 1986a, 1986b), είτε όπως υποστηρίζουν οι Ozonoff, Pennington και Rogers (1991), ο Baron- Cohen, Spitz και Cross (1993) και ο Howard, Cowell, Boucher, Brooks, Mayes, Farrant και Roberts (2000) με συγκεκριμένες ελλείψεις στον τομέα της συναισθηματικής αναγνώρισης. Τα παιδιά με αυτισμό δεν επιτυγχάνουν να κατανοήσουν όλες τις πλευρές των συναισθημάτων (Hadwin, Baron- Cohen, Howlin & Hill, 1996), όπως για παράδειγμα δυσκολεύονται στην αναγνώριση συνθετότερων συναισθημάτων, όπως η έκπληξη (Baron- Cohen et al., 1993).

Οι Grossman, Klin, Carter και Volkmar (2000) υποστήριξαν πως δυσκολίες των ατόμων στο φάσμα στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου οφείλεται σε δυσκολίες στον τομέα των επιτελικών λειτουργιών, οπότε και πάλι αμφισβητείται η γενικευμένη δυσκολία στην επεξεργασία των συναισθημάτων. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις συνιστούν νοητικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, εντούτοις, τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετική προοπτική της πραγματικότητας. Συνεπώς, αδυνατούν να αντιληφθούν ότι προκειμένου να προβλέψουν τα συναισθήματα του άλλου, είναι απαραίτητο να βασιστούν στη λανθασμένη πεποίθηση του άλλου, και όχι στη δική τους γνώση (Rieffe et al., 2000). Ως αποτέλεσμα έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν και να εξηγήσουν απλά συναισθήματα, όταν αυτά προκύπτουν ως

αποτέλεσμα επιθυμιών, αλλά συνηθίζουν να χρησιμοποιούν ελάχιστα τις πεποιθήσεις του άλλου, για να εξηγήσουν το συναισθήμα του (Tager- Flusberg, 1992). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Baron- Cohen (1991), η ικανότητα των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα να εξηγήσουν συναισθήματα ως συνέπειες καταστάσεων ή επιθυμιών φαίνεται να μην έχει σημαντικές διαφορές από αυτές των ατόμων τυπικής ανάπτυξης, όμως η σημαντικότερη αδυναμία εκδηλώνεται στην κατανόηση του συναισθήματος με βάση τις πεποιθήσεις του άλλου, κάτι που απαιτεί ικανότητα μετα-αναπαράστασης, στην οποία δυσχεραίνουν τα άτομα στο φάσμα (Leslie, 1987).

Η «νοητική τύφλωση» (Mindblindness) (Baron- Cohen, 1997) μπορεί να ερμηνεύσει ορισμένες από τις δυσκολίες των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, καθώς τα άτομα στο φάσμα δεν έχουν την ικανότητα να αποδώσουν στους άλλους νοητικές καταστάσεις, όπως όνειρα, προσδοκίες, επιθυμίες και πεποιθήσεις, και χρησιμοποιούν ελάχιστα ρήματα που παραπέμπουν σε νοητικές καταστάσεις στο λόγο τους (Tager- Flusberg, 1992), επειδή οι νοητικές καταστάσεις δεν αναγνωρίζονται ως σημαντικές από τους ίδιους (Rieffe et al., 2000). Η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων στα άτομα στο αυτιστικό φάσμα ακολουθεί διαφορετική πορεία από αυτήν των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Hadwin et al., 1996). Η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων χαρακτηρίζεται ως αρκετά καθυστερημένη στα παιδιά στο φάσμα (Harris, de Rosnay & Pons, 2005).

Η δυσλειτουργία της αμυγδαλής μπορεί να ερμηνεύσει ορισμένα ελλείμματα των ατόμων στο φάσμα, κυρίως όσον αφορά στην αναγνώριση των κοινωνικών πληροφοριών που εκδηλώνονται μέσα από εκφράσεις προσώπου (Adolphs, Sears & Piven, 2001). Η μελέτη του συναισθήματος στα πλαίσια της νευροεπιστήμης εξετάζει στους ενήλικες με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό και σύνδρομο Asperger διαφορετικές νευρολογικές ανταποκρίσεις σε συναισθηματικό υλικό (Casteli, 2005). Οι Baron- Cohen, Ring, Bullmore, Wheelwright, Aswin και Williams (2000) ανέφεραν την αμυγδαλή ως μία βασική περιοχή του εγκεφάλου των ατόμων στο φάσμα με διαφορετική από την τυπική λειτουργία.

Οι έρευνες των Capps, Yirmiya και Sigman (1992) και των Loveland, Tunali, Chen, Ortegon, Brelsford και Gibbs (1997) έδειξαν ότι άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό ανταποκρίνονται σωστά στην αναγνώριση απλών συναισθημάτων, όταν αυτά παρουσιάζονται με διαφορετικά ερεθίσματα, αλλά

δυσκολεύονται στην εξήγηση των αιτιών που προκαλούν απλά και σύνθετα συναισθήματα, καθώς δεν έχουν ολοκληρωμένη κατανόηση συναισθημάτων, όταν αυτά προκύπτουν από την κοινωνική κατανόηση κανόνων. Οι Celani, Walter Battachi και Arcidiacono (1999) συνέκριναν δέκα παιδιά στο φάσμα, δέκα παιδιά με σύνδρομο Down με μέσο όρο ηλικίας περίπου τα δώδεκα έτη και δέκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με μέσο όρο ηλικίας τα έξι έτη. Η βασική δυσχέρεια και σημαντική διαφορά από τις άλλες δύο ομάδες για τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα σχετιζόταν με την αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου.

Οι Rieffe και συν. (2000) πραγματοποίησαν έρευνα με είκοσι τρία παιδιά στο φάσμα του αυτισμού με μέσο όρο ηλικίας τα εννέα χρόνια και δύο ομάδες ελέγχου με παιδιά τυπικής ανάπτυξης έξι και δέκα χρονών. Οι συμμετέχοντες καλούνταν μετά το άκουσμα ιστοριών να εντοπίζουν τυπικά και άτυπα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της κάθε ιστορίας. Όσον αφορά στην κατανόηση των τυπικών συναισθημάτων (είμαι χαρούμενος, επειδή πήρα δώρο γενεθλίων), τα παιδιά στο φάσμα έδιναν λιγότερες εξηγήσεις βασισμένες στις νοητικές καταστάσεις του ήρωα της ιστορίας. Ενώ, ως προς τα άτυπα (είμαι θυμωμένος, επειδή πήρα δώρο γενεθλίων) είχαν αντίστοιχα καλή επίδοση με τα δεκάχρονα παιδιά της ομάδας ελέγχου αποδίδοντας εξίσου επιθυμίες και πεποιθήσεις. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές «ανάγνωσης» του άλλου.

Οι Dennis, Lockyer και Lazenby (2000) πραγματοποίησαν έρευνα με οκτώ παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό και οκτώ παιδιά τυπικής ανάπτυξης με παρόμοιο επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στο φάσμα ήταν εξίσου ικανά με την ομάδα ελέγχου στην κατανόηση και αναγνώριση βασικών πληροφοριών όσον αφορά στα συναισθήματα και τις εκφράσεις προσώπου, μπορώντας να τα συνδέσουν με καταστάσεις. Η δυσκολία εμφανιζόταν, όταν τα παιδιά καλούνταν να κατανοήσουν και να εξηγήσουν συναισθήματα που προέκυπταν μέσα από κοινωνικές καταστάσεις, δηλαδή μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Επομένως, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκφράσεις του προσώπου για τα παιδιά στο φάσμα δε λειτουργούν με στόχο την κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αντιθέτως, αποτελούν μαθημένους κώδικες πολύ συγκεκριμένων συναισθημάτων.

Οι Downs και Smith (2004) πραγματοποίησαν έρευνα με τρεις ομάδες αγοριών, δέκα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, δεκαέξι παιδιά με ΔΕΠΥ και εναντιωματική προκλητική διαταραχή και δέκα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, με ηλικίες από πέντε έως εννέα. Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη της συναισθηματικής κατανόησης, χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της συνεργασίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα είχαν υψηλές επιδόσεις, αναφορικά με τη συναισθηματική κατανόηση και δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Εντούτοις, η δυσκολία τους φάνηκε να σχετίζεται με τη συναισθηματική αναγνώριση και την εκδήλωση κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η Castelli (2005) σε έρευνα με στόχο την αναγνώριση συναισθημάτων μέσω εκφράσεων του προσώπου συνέκρινε ομάδα είκοσι παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και ομάδα παιδιών είκοσι παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά στο φάσμα είχαν εξίσου καλή επίδοση με την ομάδα της τυπικής ανάπτυξης. Οι Losh και Capps (2006) χρησιμοποίησαν στην έρευνα είκοσι οκτώ παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό και είκοσι δύο παιδιά τυπικής ανάπτυξης από επτά έως δεκατριών ετών. Δόθηκαν λίστες με συναισθήματα στους συμμετέχοντες, οι οποίες περιελάμβαναν απλά συναισθήματα όπως χαρούμενος, φοβισμένος και λυπημένος, σύνθετα συναισθήματα, όπως απογοητευμένος, περίεργος, σύνθετα συναισθήματα αυτό- αναφοράς, όπως ένοχος και υπερήφανος, αλλά και δύο καταστάσεις μη συναισθηματικές, όπως είμαι άρρωστος ή κουρασμένος. Οι συμμετέχοντες μετά από διευκρίνιση των όρων, καλούνταν να περιγράψουν στιγμές που αισθάνθηκαν τέτοια συναισθήματα.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι αυτό που διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών είναι οι διαφορετικές στρατηγικές που εφαρμόζονται, για να ερμηνευθούν όλα τα είδη συναισθημάτων και οι συναισθηματικές εμπειρίες, καθώς τα παιδιά στο φάσμα διαθέτουν λιγότερο ξεκάθαρες και συνεκτικές αναπαραστάσεις της συναισθηματικής εμπειρίας. Η δυσκολία των παιδιών στο φάσμα αφορούσε στην οργάνωση των εμπειριών του συναισθήματος μέσα σε προσωπικό πλαίσιο και η δυσκολία εξήγησης των αιτιών που το προκαλούν. Η συζήτηση σχετικά με απλά συναισθήματα γινόταν σε κατάλληλο πλαίσιο, αλλά αυτό που είχε μεγαλύτερη βαρύτητα για τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα ήταν η αξιολόγηση των μη

συναισθηματικών καταστάσεων και η περιγραφή έντονων οπτικά στοιχείων της εμπειρίας τους.

2.3 Κατανόηση συναισθημάτων και αναφορική επικοινωνία

Διαφορετικοί παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν την ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης και είναι κοινωνικοί, συναισθηματικοί, αλλά και γνωστικοί (Farina et al., 2007). Η ικανότητα απόδοσης συναισθημάτων και πεποιθήσεων τόσο σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος φαίνεται να έχει σημαντική συσχέτιση με τις δεξιότητες της γλώσσας (Happe, 1995, Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003), καθώς η κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας απόδοσης νοητικών καταστάσεων στους άλλους (Harris et al., 2005). Παιδιά που βελτιώθηκαν στην απόδοση νοητικών καταστάσεων, ήταν παιδιά με πολύ καλές επιδόσεις σε επίπεδο σύνταξης της γλώσσας (Ashington & Jenkins, 1999).

Η συζήτηση και η αλληλεπίδραση στα πλαίσια της οικογένειας, δείχνει να παίζει εκπαιδευτικό και συνάμα καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικο-συναισθηματική κατανόηση, καθώς έτσι ενισχύεται ο διάλογος σχετικά με τα συναισθήματα, αυξάνεται η κατανόηση της προοπτικής του άλλου, άρα προωθείται η ανάπτυξη εκ μέρους των παιδιών του κόσμου των νοητικών καταστάσεων (Harris, 2008, Howard, Mayeux & Naigles, 2008). Συνεπώς, η πραγματολογική χρήση της γλώσσας, δηλαδή η έκφραση της προοπτικής του άλλου φαίνεται να συνδέεται με τη διανοητική χρήση του λόγου και αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες στην ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης (Harris et al., 2005). Αυτό υποστηρίζεται και στην έρευνα των de Rosnay και συν. (2004), σύμφωνα με την οποία, όταν ο μητρικός λόγος περιλαμβάνει αναφορά σε διάφορες ατομικές πεποιθήσεις που υφίστανται σε σχέση με μία κατάσταση, τότε αρθρώνεται η προοπτική του άλλου, μέσα από την πραγματολογική χρήση της γλώσσας και συνήθως εκφράζονται και τα συναισθήματα που προκαλούνται από αυτές τις ατομικές πεποιθήσεις, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου. Επίσης, οι εκφράσεις προσώπου λειτουργούν ως μη λεκτικές νύξεις και τα παιδιά καλούνται να τις αποκωδικοποιήσουν, προκειμένου κατανοήσουν και να δώσουν νόημα στον διανοητικό κόσμο που περιλαμβάνει νοητικές καταστάσεις και συναισθήματα (Harris et al., 2005). Επίσης, ο μητρικός λόγος όταν χαρακτηρίζεται από λεπτομέρειες και όρους συναισθηματικών και νοητικών καταστάσεων είναι ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας της ανάπτυξης της συναισθηματικής κατανόησης (Laible, 2004).

Σημαντική, συν τοις άλλοις, κρίνεται η επιρροή του μητρικού λόγου στην καλύτερη κατανόηση και απόδοση νοητικών καταστάσεων που προκύπτει μέσω της χρήσης του διανοητικού διαλόγου και νοητικών ρημάτων (Ruffman, Slade & Crowe, 2002). Σημαντικές ατομικές διαφορές όσον αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων σχετίζονται με τη γλωσσική ικανότητα, ενώ οι διαφορές ενδεχομένως να περιορίζονται σταδιακά, όταν τα παιδιά εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο και τους δίνεται η δυνατότητα μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων να παρατηρήσουν πολλά συναισθήματα από περισσότερους ανθρώπους και να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία σε σχέση με το συναίσθημα, ακόμη και να περιοριστεί η επίδραση του οικογενειακού πλαισίου. Η γλώσσα αποτελεί γενικά εργαλείο γνωστικής αναπαράστασης, ενώ τα συναισθήματα αποτελούν τα αντικείμενα της αναπαράστασης, συνεπώς όταν τα παιδιά έχουν τη δεξιότητα να αναπαριστούν αντικείμενα αφηρημένα και μη, μπορούν να τα κατανοούν (Pons, et al., 2003). Σε παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών βρέθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη γλωσσική τους ικανότητα και την κατανόηση των συναισθημάτων και την κατανόηση των αιτιών που τα προκαλούν (Cutting & Dunn, 1999). Σύμφωνα με τους Dunn και Cutting (1999) υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική κατανόηση και την ποιότητα του παιχνιδιού με κοντινό φίλο σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών, γεγονός που δείχνει ότι οι ατομικές διαφορές στην κατανόηση των συναισθημάτων σχετίζονται με ατομικές διαφορές στις κοινωνικές σχέσεις.

Σε έρευνα των Pons και συν. (2003) στην οποία συμμετείχαν ογδόντα παιδιά από τεσσάρων έως και έντεκα ετών, εξετάστηκε η ανάπτυξη ατομικών διαφορών αξιολογώντας τα εννέα συστατικά της κατανόησης των συναισθημάτων, καθώς και η πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και τις ατομικές διαφορές στα πλαίσια της κατανόησης των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατανόηση των συναισθημάτων ως ικανότητα αναπτύσσεται με σταθερότητα στην παιδική ηλικία, αλλά χαρακτηρίζεται από ατομικές διαφορές. Επίσης, υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην κατανόηση των συναισθημάτων και τη γλωσσική ικανότητα, ενώ η ηλικία μαζί με τη γλωσσική ανάπτυξη μπορούν να εξηγήσουν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της κατανόησης συναισθημάτων, σε σύγκριση με την κάθε μεταβλητή ξεχωριστά.

Επικοινωνιακές και διανοητικές δεξιότητες φαίνεται να συσχετίζονται σημαντικά (Hughes & Dunn, 1998, Ashington, 2003), εφόσον, η επικοινωνιακή διαδικασία κρίνεται επιτυχής, όταν υπάρχει αντίληψη της προϋπάρχουσας γνώσης των εμπλεκομένων και αμοιβαία κατανόηση της επικοινωνιακής πρόθεσης (Grice, 1975, Sperber & Wilson, 1986). Η αλληλεπίδραση στην επικοινωνία βασίζεται στην ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των εμπλεκομένων, επομένως, παρόμοιες δεξιότητες φαίνεται να απαιτούνται στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου, καθώς και στις δοκιμασίες επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η αναφορική επικοινωνία συνιστά παράδειγμα της εφαρμογής των κοινωνικών δεξιοτήτων στην επικοινωνία (Resches & Perez- Pereira, 2007)

Η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης, δηλαδή της κατανόησης των νοητικών καταστάσεων που διέπουν το νου του ίδιου του παιδιού, αλλά και το νου του άλλου, επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τα συναισθήματα του άλλου (Farina, et al., 2007). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Resches και Perez- Pereira (2007) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν θετική σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας και τις δοκιμασίες της Θεωρίας του Νου, και συγκεκριμένα σε δοκιμασίες απόδοσης άγνοιας- γνώσης και λανθασμένων πεποιθήσεων. Επιπλέον, παιδιά με καλή επίδοση στις δοκιμασίες Θεωρίας του Νου, βρέθηκε ότι διατύπωναν περισσότερο επαρκή μηνύματα, διότι ήταν ικανά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συνομιλητή, καθώς αντιλαμβάνονταν καλύτερα το ρόλο τους στην επικοινωνιακή διαδικασία, ενώ ήταν ικανότερα και στην αξιολόγηση των πληροφοριακών ασαφειών και στη διόρθωσή τους. Η ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων βρέθηκε να είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης σε επικοινωνιακές δοκιμασίες. Οι Maridaki- Kassotaki και Antopoulou (2011) σε έρευνα με 76 παιδιά ηλικίας πέντε ετών βρήκαν συνάφεια ανάμεσα στις δοκιμασίες απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων και ορισμένων συστατικών της αναφορικής επικοινωνίας, όπως η κατανόηση οδηγιών σε χάρτη και της ικανότητας εντοπισμού ασαφειών σε προφορικά μηνύματα. Τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν σημαντικό, αλλά όχι δυνατό προβλεπτικό παράγοντα της ικανότητας απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων.

Η συσχέτιση ανάμεσα στις πραγματολογικές δεξιότητες και την ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική στα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Eisenmajer & Prior, 1991, Frith, Happe &

Siddons, 1994, Surian, Baron- Cohen & Van der Lely, 1996). Στην έρευνα των Dahlgren και Dahlgren Sandberg (2008) μελετήθηκε η πιθανή συσχέτιση των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας και της Θεωρίας του Νου σε ομάδα τριάντα παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος ηλικία περίπου δέκα ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην ικανότητα λήψης της προοπτικής του άλλου που εξετάστηκε μέσω δοκιμασιών της Θεωρίας του Νου και της επίδοσης στην αναφορική επικοινωνία.

2.4 Σκοπός παρούσας έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ομιλητή και ακροατή στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης δημοτικού σχολείου και σε ομάδα νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει βρεθεί ότι οι δεξιότητες στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας αναπτύσσονται στη διάρκεια των ετών του δημοτικού σχολείου, στη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας (Lloyd, 1994b, Lloyd et al., 1995, Lloyd et al., 1998). Επιπλέον, συγκρίνονται οι επιδόσεις των νέων στο αυτιστικό φάσμα στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας με αυτές των μαθητών με τυπική ανάπτυξη. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος δυσκολεύονται στη διατύπωση επαρκών λεκτικών μηνυμάτων στη θέση του ομιλητή συγκριτικά με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Dahlgren & Dahlgren Sandberg, 2008), ενώ έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με την αναζήτηση πληροφοριών στη θέση του ακροατή, σε παιδιά με πραγματολογικές ανεπάρκειες, σε σύγκριση με παιδιά χωρίς πραγματολογικές δυσκολίες, λόγω έλλειψης γνώσης του είδους των απαιτούμενων πληροφοριών (Leinonen & Letts, 1997) και χαμηλότερη επίδοση στην αναζήτηση πληροφοριών για διαδρομές σε νέους με Σύνδρομο Asperger (Rajendran & Mitchell, 2006).

Ακόμα η παρούσα έρευνα αξιολογεί τις ικανότητες κατανόησης συναισθημάτων των νέων στο αυτιστικό φάσμα και εξετάζει την πιθανή σχέση μεταξύ των ικανοτήτων αυτών και των δεξιοτήτων τους στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας. Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχει φανεί ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να κατανοήσουν όλες τις πλευρές του συναισθήματος (Hadwin et al., 1996). Σύμφωνα με την Tager- Flusberg (1992) και τον Baron- Cohen (1991) τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα είναι ικανά να κατανοήσουν συναισθήματα που προκύπτουν από τις επιθυμίες των άλλων, αλλά όχι από τις πεποιθήσεις τους. Η έρευνα των Dennis και συν. (2000) έδειξε ότι παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν συναισθήματα μέσω εκφράσεων προσώπου, εντούτοις, δυσκολεύονται στην κατανόηση συναισθημάτων προερχόμενων από κοινωνικές καταστάσεις. Επιπλέον, βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχει βρεθεί ότι η ικανότητα απόδοσης συναισθημάτων και πεποιθήσεων σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όπως και σε παιδιά με διαταραχές

αυτιστικού φάσματος φαίνεται να έχει σημαντική συσχέτιση με τις δεξιότητες της γλώσσας (Happe, 1995, Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003). Ενώ, έχει ακόμη βρεθεί συνάφεια ανάμεσα σε πραγματολογικές δεξιότητες και τις δοκιμασίες της Θεωρίας του Νου, της ικανότητας απόδοσης νοητικών καταστάσεων στους άλλους και ειδικότερα όσον αφορά στην ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων, σε πληθυσμό τυπικής ανάπτυξης (Eisenmajer & Prior, 1991). Έχει επίσης, βρεθεί σχέση ανάμεσα σε δοκιμασίες απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων και πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Frith, Happe & Siddons, 1994, Surian, Baron- Cohen & Van der Lely, 1996, Dahlgren και Dahlgren Sandberg, 2008) Επιπλέον, η κοινωνική κατανόηση μέσω της ικανότητας κατανόησης νοητικών καταστάσεων, οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά στα συναισθήματα του άλλου (Farina et al., 2007). Ενώ, οι έρευνες των Resches και Perez- Pereira (2007) και των Maridaki- Kassotaki και Antonopoulou (2011) υποστηρίζουν τη σχέση των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας και της ικανότητας απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων, ως δεξιότητα νοητικής κατανόησης, απόδοσης νοητικών καταστάσεων στους άλλους, αλλά με διαφορετικές κατευθύνσεις. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Βελτιώνονται οι δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών με τυπική ανάπτυξη;
2. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας μεταξύ των νέων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης;
3. Οι δεξιότητες ακροατή και ομιλητή στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας συσχετίζονται με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στους νέους με διαταραχές αυτιστικού φάσματος;

Κεφάλαιο 3: Μέθοδος

3.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές δημοτικού σχολείου από την πρώτη δημοτικού έως και την έκτη δημοτικού, καθώς και μία ομάδα νέων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Στο σύνολο συμμετείχαν 498 μαθητές τυπικής ανάπτυξης δημοτικού σχολείου με μέσο όρο ηλικίας τα 9,26 έτη και τυπική απόκλιση 1,84 και 20 νέοι και νέες με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και μέσο όρο ηλικίας τα 22,15 έτη και τυπική απόκλιση 5,85. Στο δείγμα τυπικής ανάπτυξης τα αγόρια συνιστούν το 49,6% ($n= 247$), ενώ τα κορίτσια συνιστούν το 50,4% ($n= 251$).

Αναλυτικότερα όσον αφορά στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, 92 παιδιά φοιτούσαν στη Α' δημοτικού, 53 φοιτούσαν στη Β' δημοτικού, 90 παιδιά φοιτούσαν στη Γ' δημοτικού, 61 στην Δ' δημοτικού, 90 στην Ε' δημοτικού και 112 φοιτούσαν στην ΣΤ' δημοτικού. Το ποσοστό 58,6 % των παιδιών ($n= 292$) ανήκει σε δημόσια σχολεία, ενώ το ποσοστό 41, 4 % σε ιδιωτικά σχολεία ($n=206$).

Η ομάδα στο αυτιστικό φάσμα αποτελείται σε ποσοστό 80% από αγόρια ($n= 16$) και σε ποσοστό 20% από κορίτσια ($n=4$) και παρακολουθούν καθημερινά ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης σε Κέντρο Ημέρας για νεαρούς ενήλικες με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η διάγνωση των νέων έχει γίνει από δημόσιο φορέα και αφορά σε διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) μέσης ή υψηλής λειτουργικότητας χωρίς επιπλέον δυσκολίες ή διαταραχές και με ανεπτυγμένο λόγο.

Το δείγμα ήταν διαθέσιμο και στις δύο περιπτώσεις, διότι αποτελείται από μαθητές δημοτικών σχολείων και από εκπαιδευόμενους που ανήκουν στο ίδιο κέντρο ημέρας αντίστοιχα. Στις δομές αυτές οι ερευνητές είχαν πρόσβαση, είτε ως εκπαιδευτές, είτε ως επισκέπτες με γραπτή άδεια από τη διεύθυνση των σχολείων. Στην χορήγηση των εργαλείων συμμετείχαν οικειοθελώς μαθητές και εκπαιδευόμενοι και ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη των γονέων.

3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

3.2.1 Τεστ αξιολόγησης δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication) (Lloyd et al., 1995)

Το τεστ αναφορικής επικοινωνίας (TREC) των Lloyd και συνεργατών (1995) αξιολογεί τις δεξιότητες ομιλητή και ακροατή σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας από έξι έως δώδεκα ετών. Τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλο ομιλητή (διατύπωση επαρκών προφορικών μηνυμάτων) και ακροατή (κατάλληλη ανταπόκριση σε επαρκή και μη επαρκή μηνύματα) και οφείλουν να διαχειριστούν δοκιμασίες και στους δύο ρόλους. Ως ομιλητές καλούνται να κατασκευάσουν 13 μηνύματα, ενώ ως ακροατές να ανταποκριθούν σε 3 επαρκή και 13 μη επαρκή μηνύματα. Επομένως, από τη μία είναι σημαντικό να παράγουν μηνύματα που χαρακτηρίζονται από επάρκεια και σαφήνεια και από την άλλη, να αναζητήσουν σημαντικές πληροφορίες και διευκρινίσεις, για να βαθμολογηθούν υψηλά στο τεστ.

Στο παρόν τεστ συμμετέχει ο ερευνητής και ο συμμετέχων. Το τεστ είναι σε μορφή βιβλίου με εικόνες και ο εξεταστής ενημερώνει αρχικά τον συμμετέχοντα ότι στόχος είναι η διεξαγωγή ενός παιχνιδιού με εικόνες. Το βιβλίο περιλαμβάνει εικόνες όπως κλόουν χαρούμενους ή λυπημένους, ψάρια σε διάφορα σχήματα, σπίτια μικρά και μεγάλα με δέντρα σε διάφορα σχήματα, κυρίες που πάνε το σκύλο τους βόλτα, αγόρια που παίζουν με μικρή ή μεγάλη μπάλα και άλλες εικόνες. Η διαδικασία του παιχνιδιού βασίζεται στην περιγραφή των εικόνων από τον εξεταστή στο παιδί και αντίστροφα. Για να γίνει αυτό, χρησιμοποιούνται δύο ίδια βιβλία με εικόνες, το κάθε ένα από τα οποία βρίσκεται μπροστά από τον εξεταστή και το παιδί αντίστοιχα και χωρίζονται με κάποιο χώρισμα ή βιβλίο.

Ο ερευνητής ξεκινά με την εξήγηση των κανόνων του παιχνιδιού περιγραφής των εικόνων. Δείχνει τις διάφορες εικόνες του βιβλίου εξοικειώνοντας το παιδί με αυτές και αποσαφηνίζει τους κανόνες της περιγραφής χρησιμοποιώντας την πρώτη σελίδα ως παράδειγμα. Δεν επιτρέπονται περαιτέρω διευκρινίσεις από την έναρξη της διαδικασίας και έπειτα, ο εξεταστής σημειώνει στο φυλλάδιο απαντήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για το εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων ακροατή και ομιλητή στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι είναι 0,94.

3.2.2 Κλίμακα Συναισθηματικής Κατανόησης (Test of Emotion Comprehension) (Pons & Harris, 2000)

Προκειμένου να αξιολογηθεί η κατανόηση συναισθημάτων στην ομάδα των νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος χρησιμοποιήθηκε το τεστ συναισθηματικής κατανόησης “Test of Emotional Comprehension” (TEC, Pons & Harris, 2000). Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχει προκύψει ότι η συγκεκριμένη ικανότητα μεταβάλλεται με την ηλικία. Οι Pons και συν. (2004) διακρίνουν εννέα συστατικά συναισθηματικής κατανόησης και αυτά είναι η αναγνώριση, οι εξωτερικές αιτίες, η επιθυμία, η πεποίθηση, η υπενθύμιση, η ρύθμιση, το πρόσχημα, τα ανάμεικτα συναισθήματα και η ηθικότητα.

Αυτά τα εννέα συστατικά παρουσιάζονται με συγκεκριμένη σειρά ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους μέσα από ένα βιβλίο με εικόνες - σκίτσα. Το βιβλίο στο πάνω μέρος του έχει απλά σκιτσαρισμένα σενάρια καρτούν, που περιγράφουν μία κατάσταση, ενώ στο κάτω μέρος τέσσερα πιθανά ταιριαστά με την κατάσταση συναισθήματα με τη μορφή εκφράσεων προσώπου των καρτούν.

Στη διαδικασία συμμετέχουν ο ερευνητής και το παιδί. Αρχικά, ο ερευνητής διαβάζει την ιστορία που συνοδεύει το σκίτσο με ουδέτερο ύφος, προσπαθώντας να αφαιρέσει τις λεκτικές και εξωλεκτικές νύξεις, δείχνοντας το σκίτσο της ιστορίας στο πάνω μέρος και μετά το άκουσμα της ιστορίας ζητείται από το παιδί να δείξει εκείνο το συναίσθημα- έκφραση προσώπου που το ίδιο θεωρεί καταλληλότερο. Από τα τέσσερα συναισθήματα δύο ήταν αρνητικά και τα άλλα δύο όχι αρνητικά.

Ειδικότερα, το τεστ αποτελείται από εννέα βασικά μέρη, αντίστοιχα με αυτά των εννέα συστατικών. Στο πρώτο μέρος, το παιδί καλείται με πέντε δοκιμασίες και χωρίς τη χρήση ιστορίας να αναγνωρίσει πέντε βασικά συναισθήματα επιλέγοντας την καταλληλότερη εικόνα. Στο δεύτερο μέρος, ο ερευνητής αρχίζει την περιγραφή των ιστοριών και ζητά από το παιδί με πέντε ακόμη δοκιμασίες να επιλέξει τα συναισθήματα που προκαλούνται από τις εξωτερικές αιτίες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δύο ήρωες με διαφορετικές επιθυμίες, για να επιλέξει ο συμμετέχων τις καταλληλότερες συναισθηματικές αντιδράσεις. Στο τέταρτο μέρος, ζητείται από τον νέο να κάνει απόδοση συναισθήματος στον ήρωα της ιστορίας. Στο μέρος της υπενθύμισης, το παιδί καλείται να κατανοήσει πως ο χρόνος μειώνει την ένταση των συναισθημάτων, αλλά μπορεί και να τα επαναφέρει. Στη ρύθμιση, ο εξεταστής ζητά

από το παιδί να διαχειριστεί ένα συναίσθημα, ενώ στη συνέχεια εκτιμάται κατά πόσον μπορούν τα παιδιά να αντιληφθούν την ανάγκη να κρύψει ο πρωταγωνιστής το πραγματικό του συναίσθημα, εκφράζοντας κάποιο διαφορετικό. Η κατανόηση ότι από μία κατάσταση είναι ενδεχόμενο να προκύψουν ανάμεικτα συναισθήματα εξετάζεται στο όγδοο μέρος. Και τέλος, αξιολογείται το επίπεδο της συναισθηματικής κατανόησης σε σχέση με ηθικές και μη πράξεις.

Οι συμμετέχοντες λαμβάνουν ένα βαθμό (1) για κάθε σωστή απάντηση και κανένα βαθμό (0) για τις λανθασμένες απαντήσεις. Η μέγιστη βαθμολογία είναι το εννέα (9) και η ελάχιστη το μηδέν (0). Δε βαθμολογούνται οι ερωτήσεις ελέγχου.

3.3 Διαδικασία

Όσον αφορά στα δημοτικά σχολεία, για την πραγματοποίηση της έρευνας απαραίτητη κρίθηκε η άδεια των διευθυντών των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, η ενημέρωση των δασκάλων των τάξεων που συμμετείχαν, καθώς και γραπτή συναίνεση των γονέων. Από την άλλη, για την έρευνα με την ομάδα στο αυτιστικό φάσμα χρειάστηκε η άδεια της διοίκησης και διεύθυνσης του κέντρου εκπαίδευσης των νέων που συμμετείχαν και η γραπτή συναίνεση των γονιών τους.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έγιναν αρκετές επισκέψεις σε ιδιωτικό σχολείο, ξεκινώντας νωρίς το πρωί, προκειμένου να αξιοποιηθούν όλες οι ώρες παραμονής των ερευνητών στο πλαίσιο. Η δυσκολία που υπήρξε αφορούσε στην ανάγκη να φεύγουν τα παιδιά από τις τάξεις τους, για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων και η χορήγηση των εργαλείων. Για να είναι ομαλή η διαδικασία έπρεπε να επιλέγονται μαθήματα όχι αυξημένης βαρύτητας από τα οποία θα ήταν περισσότερο εφικτό να απουσιάσουν για μία περίπου διδακτική ώρα. Η διαδικασία χορήγησης διαρκούσε περίπου σαράντα πέντε λεπτά (45'). Η διαδικασία κύλησε σε γενικές γραμμές πολύ καλά λόγω της σημαντικής βοήθειας που παρείχε η διευθύντρια του σχολείου.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων στο κέντρο εκπαίδευσης των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού κύλησε εξίσου ομαλά και πραγματοποιήθηκε μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα των μελών-ωφελομένων του κέντρου. Η βοήθεια των συναδέλφων εκπαιδευτών, αλλά και η υποστήριξη της διοίκησης ήταν πολύ σημαντικά εφόδια στη διάρκεια της διαδικασίας. Σε γενικές γραμμές και στα δύο πλαίσια το κλίμα συνεργασίας με τα παιδιά και τους εκπαιδευόμενους αντίστοιχα ήταν πολύ θετικό, οι συμμετέχοντες έδειχναν να ευχαριστιούνται τη διαδικασία και τα παιχνίδια με τις εικόνες. Με την ολοκλήρωση της χορήγησης τους δινόταν κάποιο αυτοκόλλητο ως επιβράβευση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε το Μάιο του 2014 και ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2016, ενώ στο διάστημα αυτό προχωρούσε η βαθμολόγηση των δοκιμασιών και το πέρας των δεδομένων στο SPSS 20.

Κεφάλαιο 4 : Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική Στατιστική

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα περιγραφικά στοιχεία, δηλαδή τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, καθώς και τις διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στις δοκιμασίες που αξιολογούν τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας

Μεταβλητές	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=498)		Νέοι με ΔΑΦ (N=20)		Διαφορές μέσων όρων	
	M.O.	T.A	M.O.	T.A	t (β.ε)	p
Ομιλητές	26,88	5,72	17,65	8,75	4,68(19,66)	p<0,001
Ακροατές/ Επαρκές μην	2,91	0,31	2,35	0,81	3,06(19,22)	p<0,05
Ακροατές/ Ανεπαρκές μην	38,23	20,1	22,7	22,9	3,37(516)	p< 0,01

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας, ενώ οι νέοι με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να έχουν μέτριες δεξιότητες ομιλίας, ικανοποιητικές δεξιότητες ακρόασης επαρκών μηνυμάτων και πολύ χαμηλές δεξιότητες ακρόασης ανεπαρκών νοηματικά μηνυμάτων. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης (επαρκές και

ανεπαρκές μήνυμα) μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων, με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να έχουν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας από τους νέους με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία, δηλαδή ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, το ελάχιστο και το μέγιστο των απαντήσεων των νέων στο αυτιστικό φάσμα στις δοκιμασίες που εξετάζουν την κατανόηση των συναισθημάτων.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των νέων στο φάσμα του αυτισμού στις δοκιμασίες του τεστ κατανόησης συναισθημάτων (N=20)

Μεταβλητές	M.O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Κατανόηση συναισθημάτων- συνολικός βαθμός	5,7	2,1	1	9
Αναγνώριση	1,00	0,00	1	1
Εξωτερικό αίτιο	0,85	0,37	0	1
Επιθυμία	0,45	0,51	0	1
Πεποίθηση	0,45	0,51	0	1
Υπενθύμιση	0,75	0,44	0	1
Ρύθμιση	0,45	0,51	0	1
Προσχήματα	0,80	0,41	0	1
Μεικτά	0,40	0,50	0	1
Ηθικότητα	0,55	0,51	0	1

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συνολική επίδοση των νέων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων είναι μέτρια. Επιπλέον, για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά στους μέσους όρους των επιδόσεων των νέων στις 9 δοκιμασίες του τεστ της κατανόησης συναισθημάτων, διεξήχθη μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις αυτές [$F_{(8, 152)} = 5,86$, $p < 0,001$]]. Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι οι νέοι με διαταραχές στο φάσμα

του αυτισμού μπορούν να αναγνωρίζουν απλά συναισθήματα πιο εύκολα από το να κατανοήσουν συναισθήματα που συνδέονται με επιθυμίες ($p<0,01$), ή συναισθήματα που βασίζονται σε πεποιθήσεις ($p<0,01$), ή να ρυθμίσουν συγκεκριμένα συναισθήματα ($p<0,01$), ή να αντιληφθούν μεικτά συναισθήματα ($p<0,01$) ή τέλος, να κατανοήσουν συναισθήματα που σχετίζονται με την έννοια του ηθικά επιθυμητού ($p<0,001$). Επιπλέον, οι νέοι με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα που επηρεάζονται από εξωτερικά αίτια από τα ανάμεικτα συναισθήματα ($p<0,01$).

4.2 Επαγωγική Στατιστική

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας και στην ηλικία των συμμετεχόντων με τυπική ανάπτυξη.

Πίνακας 3

Συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της ηλικίας στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (N=498)

	Ηλικία	p
Δεξιότητες Ομιλητή	0,52**	p<0,01
Δεξιότητες Ακροατή/Επαρκές μην.	0,24**	p<0,01
Δεξιότητες Ακροατή/Ανεπαρκές μην.	0,59**	p<0,01

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και τις επικοινωνιακές δεξιότητες από τις θέσεις του ομιλητή και του ακροατή. Επομένως, φαίνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο μεγαλώνει ο βαθμός των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας.

Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ των τάξεων του δημοτικού σχολείου και της ομάδας- τάξης ΔΑΦ στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one- way ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες ομιλίας [$F(6, 147)=33,4, p<0,001$], ακρόασης επαρκών μηνυμάτων [$F(6, 145)=6,94, p<0,001$] και ακρόασης ανεπαρκών μηνυμάτων [$F(6, 145)=61,67, p<0,001$] στην αναφορική επικοινωνία ως αποτέλεσμα της τάξης φοίτησης των μαθητών.

Η εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση (post hoc) με τη μέθοδο Bonferroni έδειξε πως αναφορικά με τη δεξιότητα ομιλίας, οι νέοι με ΔΑΦ εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης πρώτης τάξης

δημοτικού ($p < 0,05$) και χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με κάθε μία από τις υπόλοιπες τάξεις φοίτησης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ($p < 0,001$). Σχετικά με τη δεξιότητα ακρόασης/ επαρκές μήνυμα, οι νέοι με ΔΑΦ εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με κάθε μία από τις τάξεις φοίτησης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ($p < 0,001$). Εντούτοις, σχετικά με τη δεξιότητα ακρόασης/ ανεπαρκές μήνυμα, οι νέοι με ΔΑΦ εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με την Τρίτη, την Πέμπτη και Έκτη δημοτικού ($p < 0,001$) και χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τη Τετάρτη δημοτικού ($p < 0,01$).

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες επικοινωνίας και τη συναισθηματική κατανόηση συνολικά στην ομάδα των νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ).

Πίνακας 4

Συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας και της κατανόησης συναισθημάτων στους νέους με αυτισμό (N=20)

Συναισθηματική Κατανόηση		p
Δεξιότητες Ομιλητή	-	$p > 0,05$
Δεξιότητες Ακροατή/Επαρκές μην.	0,47*	$P < 0,05$
Δεξιότητες Ακροατή/Ανεπαρκές μην.	0,46*	$P < 0,05$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της δεξιότητας ακρόασης/επαρκές μήνυμα και της κατανόησης συναισθημάτων και μεταξύ της δεξιότητας ακρόασης/ ανεπαρκές μήνυμα και της κατανόησης των συναισθημάτων. Καμία άλλη σημαντική συσχέτιση δε βρέθηκε.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες επικοινωνίας και την κατανόηση των συναισθημάτων από εξωτερικά αίτια

Πίνακας 5

Συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας και της κατανόησης ότι εξωτερικά αίτια σχετίζονται με συναισθήματα στους νέους με αυτισμό (N=20)

	Συναισθηματική Κατανόηση/ Εξωτερικό Αίτιο	p
Δεξιότητες Ομιλητή	0,54*	p<0,05
Δεξιότητες Ακροατή/Επαρκές μην.	0,54*	p<0,05

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στατιστικά σημαντική συνάφεια υπάρχει μόνο ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες και το συστατικό της κατανόησης των εξωτερικών αιτιών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά θετική συσχέτιση μεταξύ της δεξιότητας ακρόασης/επαρκές μήνυμα και της κατανόησης συναισθημάτων (εξωτερικό αίτιο) και μεταξύ της δεξιότητας ομιλητής και της κατανόησης συναισθημάτων (εξωτερικό αίτιο). Καμία άλλη σημαντική συσχέτιση δε βρέθηκε.

Ο Πίνακας 6 δείχνει τα αποτελέσματα της απλής παλινδρόμησης που διεξήχθη, για να διαπιστωθεί, εάν οι δεξιότητες ακροατή/ ανεπαρκές μήνυμα και οι δεξιότητες ακροατή/ επαρκές μήνυμα ασκούν κάποια επίδραση στη συνολική κατανόηση των συναισθημάτων.

Πίνακας 6

Αποτελέσματα απλής παλινδρομικής ανάλυσης για την πρόβλεψη της Συνολικής Κατανόησης Συναισθημάτων από τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας στους νέους με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (N =20)

	B	β	Adjusted R^2	F	p
Δεξιότητα					
Ακροατή/Ανεπαρκές μήνυμα	0,004	0,46	17,0*	4,89	p<0,05
Δεξιότητα					
Ακροατή/Επαρκές μήνυμα	1,20	0,47	17,8*	5,11	p<0,05

Φαίνεται ότι η Δεξιότητα Ακρόασης/Ανεπαρκές μήνυμα ερμήνευσε το 17% της διακύμανσης όσον αφορά στη Συνολική Κατανόηση των Συναισθημάτων $F(1,18) = 4,89, p < 0,05$. Ακόμη, τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης έδειξαν πως η Δεξιότητα Ακρόασης/Επαρκές μήνυμα ερμήνευσε το 17,8% της διακύμανσης όσον αφορά στη Συνολική Κατανόηση των Συναισθημάτων $F(1,18) = 5,11, p < 0,05$. Δηλαδή οι δεξιότητες ακρόασης φαίνεται ξεχωριστά να είναι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων στα άτομα με αυτιστικές διαταραχές.

Ο Πίνακας 7 δείχνει τα αποτελέσματα της απλής παλινδρόμησης που διεξήχθη, για να διαπιστωθεί, εάν οι δεξιότητες ακροατή/επαρκές μήνυμα και οι δεξιότητες ομιλητή ασκούν κάποια επίδραση στην κατανόηση των συναισθημάτων βάσει εξωτερικού αιτίου και να διερευνηθεί πόσο τοις εκατό στη διασποράς της κατανόησης των συναισθημάτων από εξωτερικό αίτιο ερμηνεύουν οι ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα απλής παλινδρομικής ανάλυσης για την πρόβλεψη της Κατανόησης Συναισθημάτων που σχετίζονται με εξωτερικά αίτια από την αναφορική επικοινωνία στους νέους με αυτισμό (N =20)

	B	β	Adjusted R^2	F	p
Δεξιότητα					
Ακροατή/Επαρκές μήνυμα	0,24	0,54	25,0*	7,38	p<0,05
Δεξιότητα Ομιλητή	0,23	0,54	25,3*	7,45	p<0,05

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η Δεξιότητα Ακρόασης/Επαρκές μήνυμα ερμήνευσε το 25% της διακύμανσης όσον αφορά στην κατανόηση ότι τα συναισθήματα συνδέονται με εξωτερικά αίτια [$F(1,18) = 7,38, p < 0,05$]. Επομένως, η δεξιότητα κατανόησης επαρκών και σαφών μηνυμάτων, αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της κατανόησης ότι τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζονται από εξωτερικές αιτίες. Ενώ, τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης έδειξαν πως η Δεξιότητα Ομιλίας ερμήνευσε το 25,3% της διακύμανσης

όσον αφορά στην Κατανόηση των Συναισθημάτων (εξωτερικό αίτιο) [$F(1,18) = 7,45, p < 0,05$].

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας 498 παιδιών τυπικής ανάπτυξης, καθώς επίσης και η σύγκριση της επίδοσης στις επικοινωνιακές δεξιότητες αυτές παιδιών δημοτικού με τυπική ανάπτυξη και νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Αρχικά, ως προς την αναφορική επικοινωνία, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν την ύπαρξη αναπτυξιακού μοντέλου στις επικοινωνιακές δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας, εν γένει στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι δεξιότητες που συνδέονται με τη θέση του ομιλητή, δηλαδή οι δεξιότητες της ομιλίας, της περιγραφής, της πληροφόρησης, της επεξήγησης ή της διευκρίνισης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ηλικία. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι όσο μεγαλώνει ηλικιακά ένα παιδί, τόσο ικανότερος ομιλητής γίνεται, αφού βελτιώνονται οι δεξιότητες της ομιλίας. Τα πορίσματα αυτά είναι σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά γίνονται καλύτεροι ομιλητές στη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας, καθώς ωριμάζουν ηλικιακά, διότι επιδρούν παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και βοηθούν στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και ικανοτήτων (Lloyd et al., 1995, Lloyd et al., 1998).

Όσον αφορά στη θέση του ακροατή που καλείται να διαχειριστεί ανεπαρκή μηνύματα, από την παρούσα έρευνα φάνηκε να υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική συνάφεια με τον παράγοντα ηλικία. Δηλαδή, όσο ωριμάζει ηλικιακά ένα παιδί, τόσο καλύτερα διαχειρίζεται την ανεπάρκεια και ασάφεια των μηνυμάτων που λαμβάνει, άρα γίνεται καλύτερος ακροατής. Αυξάνεται η ικανότητα εντοπισμού των ασαφειών και η ικανότητα αναζήτησης διευκρινίσεων. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από προηγούμενες έρευνες των Patterson και συν. (1981), Lloyd και συν. (1995) και Lloyd και συν. (1998), σύμφωνα με τις οποίες οι νεαρότεροι μαθητές δυσκολεύονταν σημαντικά στη διαχείριση ανεπαρκών μηνυμάτων σε αντίθεση με τους μεγαλύτερης τάξης μαθητές.

Ως προς τη δεξιότητα του ακροατή που οφείλει να διαχειριστεί επαρκή μηνύματα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια με την ηλικία, εντούτοις, χαμηλότερη σε σχέση με τις άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες. Ενδεχομένως, εφόσον τα μηνύματα είναι πλήρη και σαφή, τα νεαρότερα ακόμη παιδιά έχουν την ικανότητα

να τα κατανοήσουν, όπως επιβεβαιώνεται στους Lloyd και συν. (1995) και Lloyd και συν. (1998).

Όσον αφορά στη σύγκριση της ομάδας των νέων με ΔΑΦ με την κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου, τα αποτελέσματα έδειξαν στη δεξιότητα ομιλητή να υπάρχουν σημαντικές διαφορές, με την ομάδα των νέων αυτιστικών να παρουσιάζουν τη χαμηλότερη επίδοση και μη μπορώντας να συγκριθούν με κάποια τάξη δημοτικού. Το γεγονός αυτό δείχνει τη δυσκολία των νέων με ΔΑΦ να διατυπώσουν πλήρη και σαφή μηνύματα, να δώσουν διευκρινήσεις και να περιγράψουν με επάρκεια, πιθανώς λόγω της δυσκολίας να λάβουν υπόψη τους τις ανάγκες του ακροατή. Το παρόν εύρημα δείχνει να συμφωνεί με την έρευνα των Dahlgren και Dahlgren Sandberg (2008), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα διατύπωναν μηνύματα με λιγότερο σχετικές πληροφορίες και τα μηνυματά τους δεν έπαιζαν διευκολυντικό ρόλο στον ακροατή. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τις πραγματολογικές ανεπάρκειες των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, δηλαδή τη δυσκολία να αντιληφθούν τις ανάγκες και τις προϋποτιθέμενες γνώσεις του ακροατή (Leinonen & Kerbel, 1999), λόγω της γενικότερης αδυναμίας απόδοσης νοητικών καταστάσεων στους άλλους και πρόβλεψης της συμπεριφοράς τους (Baron- Cohen et al., 1985).

Αναφορικά με τη δεξιότητα ακρόασης επαρκών μηνυμάτων, αν και η επίδοση στη συγκεκριμένη δοκιμασία βρέθηκε σχετικά καλή, υπάρχει διαφορά σε σχέση με τους μέσους όρους των τάξεων του δημοτικού και δείχνει αδυναμία σύγκρισης τους με ορισμένη τάξη. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να ερμηνεύεται από τη θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής (Frith, 1989), βάσει της οποίας τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα δεν επεξεργάζονται όλες τις πληροφορίες συνολικά. Ως προς τη δεξιότητα ακρόασης ανεπαρκών μηνυμάτων, η ομάδα των αυτιστικών νέων εμφανίζει χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τις τάξεις της Τρίτης, της Τετάρτης, της Πέμπτης και της Έκτης δημοτικού. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί μέσω της δυσκολίας αναζήτησης διευκρινίσεων λόγω των πραγματολογικών αδυναμιών, που δεν τους επιτρέπουν να γνωρίζουν το είδος των πληροφοριών που χρειάζονται με στόχο την κατανόηση και είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της έρευνας των Leinonen & Letts (1997), βάσει της οποίας τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα αναζητούσαν λιγότερες διευκρινίσεις, προκειμένου να κατανοήσουν τα ανεπαρκή μηνύματα. Επίσης, συμφωνεί με την έρευνα των Rajendran και Mitchell (2006), σύμφωνα με την οποία έφηβοι και ενήλικες με Σύνδρομο Asperger είχαν χαμηλότερη επίδοση στην

αναζήτηση πληροφοριών για διαδρομές συγκριτικά με ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά στην κατανόηση συναισθημάτων στα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι βρίσκονται σε επίπεδο πρώτης αναπτυξιακής περιόδου, βάσει της οποίας υπάρχει κατανόηση ως προς τις εξωτερικές διαστάσεις και εκφράσεις του συναισθήματος, δηλαδή την αναγνώριση εκφράσεων προσώπου, το εξωτερικό αίτιο και το ενθύμιο (Pons et al., 2004). Δηλαδή, φάνηκε ότι οι νέοι με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις εξωτερικές πλευρές των συναισθημάτων, δηλαδή, να κατανοούν απλά συναισθήματα και να κατανοούν καλύτερα συναισθήματα που προκύπτουν από εξωτερικά αίτια, αλλά δυσκολεύονται στην κατανόηση των συναισθημάτων, όπως αυτά προκύπτουν από κοινωνικές καταστάσεις και κοινωνικά πλαίσια, όπως είναι τα ανάμεικτα συναισθήματα ή εκείνα τα συναισθήματα που προκαλούνται από την έννοια του ηθικά σωστού ή ακόμη και συναισθήματα που καθορίζονται από νοητικές καταστάσεις. Το παρόν εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα των Dennis και συν. (2000).

Επίσης, βρέθηκε ότι δυσκολεύονται στην κατανόηση συναισθημάτων βάσει απόδοσης νοητικών καταστάσεων στους άλλους, όπως επιθυμίες και συναισθήματα. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί λόγω της ελλιπούς θεωρίας του νου (Baron- Cohen, Leslie & Frith, 1985). Σύμφωνα με την Tager- Flusberg, (1992) και τον Baron- Cohen (1991), τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα μπορούν να κατανοήσουν συναισθήματα που προκύπτουν βάσει των επιθυμιών, κάτι που δεν επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα, όπου η συναισθηματική κατανόηση που προκαλείται από επιθυμίες βρέθηκε εξίσου χαμηλή σε σχέση με την κατανόηση των συναισθημάτων από πεποιθήσεις.

Ένας ακόμη στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η εξέταση της πιθανής συσχέτισης των δεξιοτήτων επικοινωνίας με την ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης στους νέους με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Από την έρευνα φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις δεξιότητες ακρόασης επαρκούς και ανεπαρκούς μηνύματος και τη συνολική συναισθηματική κατανόηση. Δηλαδή, όσο καλύτερος ακροατής είναι ένας νέος, τόσο περισσότερο κατανοεί τη φύση και τις αιτίες των συναισθημάτων. Μάλιστα βρέθηκε ότι η

δεξιότητα ακρόασης ανεπαρκούς μηνύματος ερμηνεύει το 17% της διακύμανσης της συνολικής συναισθηματικής κατανόησης και η δεξιότητα ακρόασης επαρκούς μηνύματος το 17,8% της συνολικής συναισθηματικής κατανόησης. Αυτό το εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Maridaki- Kassotaki και Antopoulou (2011), σύμφωνα με την οποία η ικανότητα διαχείρισης της ανεπάρκειας ή της ασάφειας ενός μηνύματος, σχετίζεται με τη δεξιότητα αντίληψης ότι ένα μήνυμα μπορεί να ανταποκρίνεται σε περισσότερα από ένα θέματα ή αντικείμενα, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση διαφορετικής προοπτικής στα θέματα και τις καταστάσεις. Δηλαδή, ένας νέος στο φάσμα όσο καλύτερος ακροατής είναι και διαχειρίζεται με επιτυχία τα ανεπαρκή λεκτικά μηνύματα, τόσο καλύτερα κατανοεί και αντιλαμβάνεται τις διάφορες προοπτικές μίας κατάστασης, άρα αντιλαμβάνεται καλύτερα τις νοητικές καταστάσεις του άλλου, ως κάτι διαφορετικό από τις δικές του και μπορεί να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (Farina, et al., 2007) και να κατανοεί πως διαφορετικές καταστάσεις προκαλούν διαφορετικά συναισθήματα. Όσον αφορά στη δεξιότητα ακρόασης επαρκών μηνυμάτων, όσο καλύτερες επιδόσεις έχει ένας νέος με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τόσο καλύτερα κατανοεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει και τόσο καλύτερα κατανοεί τα λεκτικά μηνύματα, γεγονός που σημαίνει ότι έχει την ικανότητα να επεξεργαστεί τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες στην καθολική τους εικόνα (Frith, 1989). Συνεπώς, όσο καλύτερα κατανοεί και επεξεργάζεται όλες τις πληροφορίες ενός μηνύματος, τόσο καλύτερα αντιλαμβάνεται τις διάφορες πλευρές έκφρασης των ανθρώπων, δηλαδή, τόσο καλύτερα κατανοεί πως διαφορετικές εκφράσεις προσώπου αντιστοιχούν σε διαφορετικά συναισθήματα και πως διαφορετικές εξωτερικές καταστάσεις προκαλούν ή ορίζουν διαφορετικά συναισθήματα. Τέλος, βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες ομιλητή και τις δεξιότητες ακροατή επαρκούς μηνύματος, με την ικανότητα κατανόησης των εξωτερικών αιτιών που προκαλούν συναισθήματα. Συνεπώς, όσο καλύτερος ομιλητής είναι ένας νέος ή όσο καλύτερα κατανοεί επαρκή μηνύματα, τόσο καλύτερα μπορεί να αντιληφθεί συναισθήματα που προκύπτουν από διάφορα εξωτερικά αίτια. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η δεξιότητα ακρόασης επαρκούς μηνύματος ερμηνεύει το 25% της διακύμανσης της συναισθηματικής κατανόησης βάσει εξωτερικών αιτιών και η δεξιότητα ομιλητή το 25, 3% της διακύμανσης της συναισθηματικής κατανόησης βάσει εξωτερικών αιτιών. Από τη μία, όταν κάποιος από τη θέση του ακροατή κατανοεί πλήρως και με επιτυχία τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες, μπορεί να κατανοήσει τα στοιχεία ενός

μηνύματος συνολικά, άρα μπορεί καλύτερα να αντιλαμβάνεται πως διαφορετικές καταστάσεις ως αίτια διαφορετικών συναισθημάτων, εφόσον έχει την ικανότητα να προσλαμβάνει όλες τις πληροφορίες ως ολοκληρωμένη εικόνα. Από την άλλη, όσο μεγαλύτερη ικανότητα έχει ο ομιλητής να εξηγεί, να περιγράφει, και να δίνει διευκρινήσεις, τόσο καλύτερα αφοουγκράζεται τον ακροατή, αναγνωρίζει τις ανάγκες τους, άρα λαμβάνει την προοπτική του άλλου και μπορεί να κατανοήσει, εν τέλει, πως διαφορετικά εξωτερικά αίτια προκαλούν στους άλλους διαφορετικά συναισθήματα (Gluckseberg et al., 1975).

5.1 Περιορισμοί- Προτάσεις

Εν γένει, οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς το δείγμα ήταν διαθέσιμο. Επομένως, προτείνεται να διεξαχθεί εκ νέου η έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα, όσον αφορά στην τυχαία επιλογή τους, για να ελεγχθούν τα αποτελέσματα. Ένας περιορισμός της έρευνας αφορά επίσης, στο μικρό αριθμό των συμμετεχόντων στην ομάδα των νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Ο μικρός αριθμός του δείγματος των νέων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος συνδυαστικά με την ετερογένεια που χαρακτηρίζει το αυτιστικό φάσμα, όπως έχει προαναφερθεί δυσκολεύει σημαντικά τη γενίκευση των πορισμάτων. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να συνεχιστεί η έρευνα, προκειμένου να συγκεντρωθεί μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, να εξεταστούν οι επιδόσεις τους στις επικοινωνιακές δεξιότητες στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας και την ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης, προκειμένου να προκύψουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη συνάφεια των δεξιοτήτων αυτών, με στόχο τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, αλλά και την καταλληλότερη υποστήριξη και εκπαίδευση των ατόμων στο φάσμα στους τομείς της επικοινωνίας και της συναισθηματικής κατανόησης.

Μία μελλοντική πρόταση αφορά στη διεξαγωγή έρευνας με παιδιά τυπικής ανάπτυξης όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, με στόχο τη μελέτη της συναισθηματικής κατανόησης ως προς τα εννέα συστατικά της και την εξέταση της πιθανής συσχέτισης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων. Τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των παραγόντων που ενισχύουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και συναισθηματικής κατανόησης και στο σχεδιασμό ψυχο- εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωση. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιηθούν έρευνες μελετώντας την αναφορική επικοινωνία σε τάξεις γυμνασίου και λυκείου, στοχεύοντας στη μελέτη της πλήρους ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ackerman, B.P. (1979). Children's understanding of definite descriptions: Pragmatic inferences to the speaker's intent. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 1-15.

Ackerman, P. B. (1993). Children's understanding of the speaker's meaning in referential communication. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 56-86.

Adolphs, R., Sears, L., & Piven, J. (2001). Abnormal processing of social information from faces in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13(2), 232-240.

Albanese, O., Grazzani, I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E., & Pons, F. (2006). Children's emotion understanding: Preliminary data from the Italian validation project of test of Emotion Comprehension (TEC). *Toward Emotional Competences*, 39-53.

Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171, 101-115.

Antonopoulou, E. (2006). Comprehension monitoring in referential communication. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 163-171.

APA (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition).

Ashington, J.W., & Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.

Ashington, J. (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*. New York: Psychology Press.

Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα:Πεδίο.

Baltaxe, C.A.M. (1977). Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2, 176-180.

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

Baron- Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-402.

Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion?. *Child development*, 62(2), 385-395.

Baron-Cohen, S., Spitz, A., & Cross, P. (1993). Do children with autism recognize surprise? A research note. *Cognition & Emotion*, 7(6), 507-516.

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

Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C., & Williams, S. C. R. (2000). The amygdala theory of autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(3), 355-364.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme* , 34, 174-83.

Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 283–298.

Beal, C. R., & Flavell, H. (1982). Effect of the salience of message ambiguities on kindergartners’ evaluations of communicative success and message adequacy. *Developmental Psychology*, 18(1), 43-48.

Beal, C. R., & Flavell, H. (1982). Development of the ability to distinguish intention and literal message meaning. *Child Development*, 55(3), 920-928.

Bezuidenhout, A., & Sroda, M.S. (1998). Children’s use of contextual cues to resolve referential ambiguity: An application of relevance theory. *Pragmatics and Cognition*, 6, 265-299.

- Boada, H., & Forns, M. (2004). The cognitive complexity of the referent and self-regulation in children's messages. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), 237-261.
- Bonitatibus, G. (1988). Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.
- Bowman, S. (1984). Clinical forum: A review of referential communication skills. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 12, 93-112.
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία*, 12(2), 276-292.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1997). Is little red riding hood afraid of her grandmother?: Cognitive versus emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 501-514.
- Bredart, S. (1984). Children's interpretation of referential ambiguities and pragmatic inference. *Journal of Child Language*, 11, 665-672.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Brown, D. A., Sharkey, J. C., & Brown, G. (1987). Factors affecting the success of referential communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, 535-549.
- Brown, J.R., & Dunn J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Capps, L., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1169-1182.
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9(4), 428-449.
- Celani, G., Battacchi, M. W., & Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 57-66.

- Clark, H., & Wilkes- Gibbs, D., (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22, 1-39.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background. *Child Development*, 70, 853–865.
- Dahlgren, S., & Dahlgren Sandberg, A.(2008). Referential communication in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 12(4), 335-348.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers. *Child Development*, 57, 194–201.
- Denham, S.A., Zoller, D., & Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928–936.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145–1152.
- Dennis, M., Lockyer, L., & Lazenby, A. L. (2000). How high-functioning children with autism understand real and deceptive emotion. *Autism*, 4(4), 370-381.
- De Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 197–218.
- Deutsch, W., & Pechmann, T. (1982). Social interaction and the development of definite descriptions. *Cognition*, 11, 159-184.
- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(6), 625-635.
- Duncan, S.D. (1973). Toward a grammar for dyadic conversation. *Semiotica*, 9, 29-47.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352–1366.

Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201 – 219.

Eisenmajer, R., & Prior, M. (1991). Cognitive linguistic correlates of “theory of mind” ability in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 351-364.

Farina, E., Albanese, O., & Pons, F. (2007). Making inferences and individual differences in emotion understanding. *Psychology of Language and Communication*, 2007, 11(2), 3-19.

Fein, D., Pennington, B., Markowitz, P., Braverman, M., & Waterhouse, L. (1986). Towards a neuropsychological model of infantile autism: Are the social defects primary ? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 198–212.

Flavell, J., Speer, J., Green, F., & August, D. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(5), 1-65.

Fonagy, P., Redfern, S., & Charman, A. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51–63.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, U.K.: Basil Blackwell.

Frith, U., & Happe, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Cognitive Development*, 346, 97-104.

Frith, U., Happe, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3, 108-123.

Girbau, D. (2001). Children’s referential communication failure, the ambiguity and abbreviation of message. *Journal of Language and Social Psychology*, 20, 81- 89.

- Glucksberg, S., Krauss, R., & Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Grandin, T. (1995). How people with autism think. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 137- 156). New York: Plenum Press.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M., & Higgins, E. T. (1975). The development of referential communication skills. *Review of Child Development Research*, 4, 305-345.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. MORGAN (Eds.), *Syntax and semantics: Vol.3. Speech acts*. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grossman, J. B., Klin, A., Carter, A. S., & Volkmar, F. R. (2000). Verbal bias in recognition of facial emotions in children with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), 369-379.
- Hadwin, J., & Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234.
- Hadwin, J., Baron-Onen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence?. *Development and Psychopathology*, 8, 345-366.
- Happe, F.C.E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48, 101-119.
- Happe, F.C.E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind tasks performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Harms, M. B., Martin, A., & Wallace, G. L. (2010). Facial emotion recognition in autism spectrum disorders: a review of behavioral and neuroimaging studies. *Neuropsychology Review*, 20(3), 290-322.
- Harris, P., Olthof, T., & Terwogt, M. M. (1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 247-261.

- Harris, P.L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Harris, P.L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Harris, P.L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental changes and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 3-28.
- Harris, P.L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment and Human Development*, 1, 307-324.
- Harris, P.L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. *Handbook of emotions*, 3, 320-331.
- Hobson, R. P. (1986a). The autistic child's appraisal of expressions of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(3), 321-342.
- Hobson, R. P. (1986b). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 671-680.
- Howard, A.A., Mayeux, L., & Naigles, L.R. (2008). Conversation correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind. *First Language*, 28(4), 375-402.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding and emotion: Longitudinal associations with mental- state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Basic Books.
- Jackson, S., & Jacobs, S. (1982). Ambiguity and implicature in children's discourse comprehension. *Journal of Child Language*, 9, 209-216.

- Jones, D.C., Abbey, B.B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69, 1209–1222.
- Joshi, M. S., & Maclean, M. (1994). Indian and english children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372–1384.
- Kestenbaum, R., & Gelman, S. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10, 443–458.
- Krauss, R.M., & Glucksberg, S. (1969). The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, 40, 255–256.
- Kuusikko, S., Haapsamo, H., Jansson-Verkasalo, E., Hurtig, T., Mattila, M., Ebeling, H., et al. (2009). Emotion recognition in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 938–945.
- Lagattuta, K.H., & Wellman, H.M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Psychology*. 72, 82–102.
- Laible, D. (2004). Mother- child discourse in two contents: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40(6), 979–992.
- Lake, N., Lane, S., & Harris, P. L. (1995). The expectation of guilt and resistance to temptation. *Early Development and Parenting*, 4, 63–73.
- Lee, A., Hobson, R.P., & Chiat, S. (1994). I, you, me and autism: An experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 155–176.
- Leinonen, E., & Letts, A. (1997). Why pragmatic impairment? A case study in the comprehension of inferential meaning. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 32, 35–51.
- Leinonen, E., & Kerbel, D. (1999). Relevance theory and pragmatic impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34, 367–391.

- Lloyd, P. (1994a). Children's communication. In R. Grieve and M. Hughes (eds.), *Understanding Children* (5th edn.) (pp. 51-70). Oxford: Blackwell.
- Lloyd, P. (1994b). Referential communication: Assessment and intervention. *Topics in Language Disorder*, 14(3), 55-69.
- Lloyd, P. (1997). *Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research*. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 131-145). London: Longman.
- Lloyd, P., Boada, H., & Forns, M. (1992). New directions in referential communication research. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 385-403.
- Lloyd, P., Camaioni, L., & Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.
- Lloyd, P., Mann, S., & Peers, I. (1998). The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. *First Language*, 18, 81-103.
- Loveland, K.A., Tunali, B., McEvoy, R.E., & Kelley, M.L. (1989). Referential communication and response adequacy in autism and Down's syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 10, 301- 313.
- Loveland, K. A., Tunali-Kotoski, B. E. L. G. I. N., Chen, Y. R., Ortegón, J., Pearson, D. A., Brelsford, K. A., & Gibbs, M. C. (1997). Emotion recognition in autism: Verbal and nonverbal information. *Development and psychopathology*, 9(3), 579-593.
- Losh, M., & Capps, L. (2006). Understanding of emotional experience in autism: Insights from the personal accounts of high-functioning children with autism. *Developmental Psychology*, 42, 809-818.
- Maridaki- Kassotaki, K., & Antonopoulou, K. (2011). Examination of the relationship between false- belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology Education*, 26, 75-84.
- Nunner- Winker, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1328-1338.

Olivar-Parra, J. S., De-La-Iglesia-Guitérrez, M., & Forns, M. (2011). Training referential communicative skills to individuals with autism spectrum disorder: A pilot study. *Psychological Reports*, 109(3), 921–939.

Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2013). The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children. *Cognition and Emotion*, 27, 356–366.

Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.

Patterson, C., & Massad, C.M. (1980). Facilitating referential communication among children: The listener as teacher. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 357-370.

Patterson, C. J., O'Brien, C., Kister, M. C., Carter, D. B., & Kotsonis, M. E. (1981). Development of comprehension monitoring as a function of context. *Developmental Psychology*, 17, 379-389.

Pons, F. & Harris, P. (2000). *Test of Emotional Comprehension (TEC)*. Oxford University.

Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2000). La compréhension des émotions chez l'enfant. *Psychoscope*, 21, 29-32.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347 – 353.

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.

Pons, F., & Harris, P.L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174.

Rajendran, G., & Mitchell, P. (2006). Text chat as a tool for referential questioning in Asperger Syndrome. *Journal of Speech and Hearing Research*, 49, 102–112.

Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 27(2), 224–260.

Resches, M., & Perez Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21–52.

Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Stockmann, L. (2000). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 195–203.

Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259–272.

Robinson, E.J., & Robinson, W.P. (1976a). Developmental changes in the child's explanations of communication failure. *Australian Journal of Psychology*, 28(3), 155–165.

Robinson, E.J., & Robinson, W.P. (1976b). The young child's understanding of communication. *Developmental Psychology*, 12, 328–333.

Robinson, E.J., & Robinson, W.P. (1977). Children's explanations of communication failure and the inadequacy of the misunderstood message. *Developmental Psychology*, 13, 156–161.

Robinson, E., Goelman, H., & Olson, D.R. (1983). Children's relationship between expressions (what was said) and the intentions (what was meant). *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 75–86.

Robinson, E.J., & Robinson, W.P. (1983). Children's uncertainty about the interpretation of ambiguous messages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 81–96.

Robinson, E. J., & Robinson, W. P. (1983). Communication and metacommunication: quality of children's instructions in relation to judgments about the adequacy and the

locus of responsibility for communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 305-320.

Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.

Sonnenschein, S. (1985). The development of referential communication skills: Some situations in which speakers give redundant messages. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14(5), 489-507.

Sonnenschein, S., & Whitehurst, G. J. (1983). Training referential communication Skills: The limits of success. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 426-436.

Sonnenschein, S., & Whitehurst, G. J. (1984). Developing referential communication skills: The interaction of role-switching and difference rule training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 191-207.

Sonnenschein, S., & Whitehurst, G. J. (1984). Developing referential communication: A hierarchy of skills. *Child Development*, 55, 1936-1945.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Surian, L., & Job, R. (1987). Children's use of conversational rules in a referential communication task. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, 369-382.

Surian, L. (1991). Do children exploit the maxim of antecedent in order to interpret ambiguous descriptions ?. *Journal of Child Language*, 18, 451-457.

Surian, L., Baron- Cohen, S., & Van der Lely, H. (1996). Are children with autism deaf to Gricean maxims?. *Cognitive Neuropsychiatry*, 1, 55-72.

Sonnenschein, S., & Whitehurst, G., (1978). The development of communication: attribute variation leads to contrast failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 490-504.

Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63, 161-172.

Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: connections in autism. In S. BaronCohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen, *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77, 465–481.

Wetherby, A., & Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and cognitive- social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.

Whitehurst, G., & Sonnenschein, S. (1978). The development of communication: Attribute variation leads to contrast failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 490-504.

Yirmiya, N., Sigman, M. D., Kasari, C., & Mundy, P. (1992). Empathy and cognition in high-functioning children with autism. *Child Development*, 63(1), 150-160.

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.