



# ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Κοινωνική κατανόηση και αναγνώριση συναισθημάτων σε παιδιά με  
διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη**

Διπλωματική Εργασία

**Αντωνία Ιωαννίδου**

Αθήνα, 2018



# **ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

## **Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Αικ. Αντωνοπούλου (Επιβλέπουσα)**

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη**

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Δ. Ζμπάνος**

**Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Η Αντωνία Ιωαννίδου

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
  
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Αφιερωμένο στην οικογένειά μου και στο σύντροφό μου για την ατέρμονη υπομονή και στήριξή τους σε όλη την πορεία της ζωής μου

*Στο κάθε παιδί, που μπαίνει στη ζωή απ' τη χρυσή πόρτα της στοργής και το συντροφεύει ο ειλικρινής έπαινος, στην άρπα της ψυχής του κουρδίζεται μια ευγενική χορδή.*

Pestalozzi J.H.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου, κα Αντωνοπούλου Αικατερίνη για την επίβλεψη της διπλωματικής μου εργασίας και για τις άριτες επιστημονικές επισημάνσεις της. Με την επιμονή και την υπομονή της με βοήθησε στην ανακάλυψη της γνώσης και με μύησε στα επιστημονικά της ενδιαφέροντα.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού μου, την κα Κασσωτάκη, τον κ. Ζμπάινο και την κα Κουτρούμπα, οι οποίοι συνέβαλαν στη διεύρυνση της επιστημονικής μου γνώσης και μέσα από την προσωπική τους προσπάθεια με ενέπνευσαν σε όλα τα χρόνια φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό.

Επίσης, ευχαριστώ τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν για τη στήριξη και τη συνεργασία τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Παράλληλα, ευχαριστώ τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς χωρίς τη συνεργασία τους η πραγματοποίησή της θα ήταν αδύνατη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και την υποστήριξη σε όλη την πορεία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη .....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	11
<b>Κεφάλαιο 1: Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.....</b>	<b>13</b>
1.1. Χαρακτηριστικά.....	13
1.2. Θεωρίες που εξηγούν τις δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.....	14
<b>Κεφάλαιο 2: Κοινωνική κατανόηση.....</b>	<b>15</b>
2.1. Ορισμός και εννοιολογικές διασαφήσεις.....	15
2.2. Θεωρίες για τη Θεωρία του Νου.....	16
2.3. Ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης .....	17
2.4. Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική κατανόηση.....	19
2.5. Γλωσσικοί παράγοντες και κοινωνική κατανόηση.....	22
2.6. Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης.....	24
<b>Κεφάλαιο 3: Κατανόηση συναισθημάτων.....</b>	<b>26</b>
3.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	26
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση συναισθημάτων.....	30
<b>Κεφάλαιο 4: Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τον αυτισμό, την κοινωνική κατανόηση και τα συναισθήματα.....</b>	<b>34</b>
4.1. Έρευνες στην ικανότητα ανάπτυξης της θεωρίας του νου παιδιών με αυτισμό.....	34
4.2. Έρευνες στην κοινωνική κατανόηση σε σχέση με την αναγνώριση συναισθημάτων παιδιών με αυτισμό.....	36
4.3. Έρευνες σχετικά με την κατανόηση συναισθημάτων παιδιών με αυτισμό.....	38
4.4. Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	39

<b>Κεφάλαιο 5: Μέθοδος.....</b>	<b>41</b>
5.1. Συμμετέχοντες.....	41
5.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	41
5.3. Διαδικασία.....	47
<b>Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....</b>	<b>49</b>
6.1. Περιγραφική στατιστική.....	49
6.2. Επαγωγική στατιστική.....	51
<b>Κεφάλαιο 7: Συζήτηση.....</b>	<b>56</b>
7.1. Περιορισμοί - Προτάσεις.....	58
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>60</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>73</b>



## Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Ακόμη, εξετάστηκαν οι πιθανές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης δημοτικού σχολείου στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να περιγράψει την πιθανή σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες της θεωρίας του νου και την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα. Η έρευνα εξέτασε, επίσης, την πιθανή σχέση και επίδραση της ηλικίας στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 60 παιδιά, 30 παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Μ.Ο.= 9,12, Τ.Α.= 1,61) και 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Μ.Ο.= 8,05, Τ.Α.= 1,44). Τα παιδιά απάντησαν σε πολλά εργαλεία αξιολόγησης της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά της δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δεξιότητες κατανόησης συναισθηματικού λεξιλογίου και στο βαθμό ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Τέλος, η έρευνα βρήκε συσχέτιση και επίδραση ανάμεσα στις δεξιότητες κατανόησης συναισθημάτων και στη θεωρία του νου στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, ενώ βρήκε συσχέτιση και επίδραση ανάμεσα στις δεξιότητες κατανόησης συναισθημάτων και στην ηλικία στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

### Λέξεις κλειδιά:

Θεωρία του νου, παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, κατανόηση συναισθημάτων, παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

## **Abstract**

The present study examines the performance in children with autistic spectrum disorders in tasks of theory of mind and emotion understanding compared to same-aged peers with typical development. Moreover, it compares the possible differences in performance of children with autistic spectrum disorders and children with typical development in primary school in tasks of theory of mind and emotion understanding. An additional aim of the study was to investigate the relationship between skills of theory of mind and emotion understanding in the autistic children. The study also examines the relationship and effect of age in tasks of theory of mind and emotion understanding in children with autistic spectrum disorders and children with typical development. In the study took part 60 children, 30 children in autistic spectrum disorders (M.A.= 9,12, S.D.= 1,61) and 30 children with typical development (M.A.= 8,05, S.D.= 1,44). For these purposes, children answered in different instruments which evaluated the skills in social and emotional understanding. The results have shown that children with typical development have developed skills in social and emotional understanding. Furthermore, significant differences in emotional lexical test and empathy were found between children with autistic spectrum disorders and children with typical development. Finally, statistically significant correlations and effect were found between skills in emotion understanding and theory of mind in children with typical development and statistically significant correlations and effect were found between age and emotion understanding in children with autistic spectrum disorders.

## **Keywords:**

Theory of mind, children with autistic spectrum disorders, emotion understanding, children with typical development.

## Εισαγωγή

Τα κοινωνικά ελλείμματα στους τομείς της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, ως βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, συνδέονται άμεσα με αδυναμίες στη συναισθηματική αναγνώριση και έκφραση (APA, 1994). Οι έρευνες, όμως, που εξετάζουν τη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού είναι περιορισμένες. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η συμβολή στη γνώση των παραπάνω τομέων, μέσα από την αξιολόγηση της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη υποστήριξη και εκπαίδευση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.

Τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχουν σημαντικές ελλείψεις στην κοινωνική κατανόηση, δηλαδή στην απόδοση νοητικών καταστάσεων στους άλλους (θεωρία του νου), πιθανώς λόγω δυσκολιών στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών. Η θεωρία του νου επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν πληροφορίες σε σχέση με τις εσωτερικές καταστάσεις, προκειμένου να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των άλλων (Ontai & Thompson, 2008). Η έλλειψη ικανότητας απόδοσης νοητικών καταστάσεων στον εαυτό και στους 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 ικανότητα αναγνώρισης όλων των πληροφοριών που σχετίζονται με το συναίσθημα (Bauminger, 2002). Η έρευνα έχει αποδείξει τη σημασία της συναισθηματικής κατανόησης στην κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία των παιδιών. Η ικανότητα αυτή έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές την τελευταία δεκαετία και αναπτύσσεται μέσω των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το στενό οικογενειακό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική κατανόηση των παιδιών βρέθηκε ότι μπορεί να προβλέψει τις κοινωνικές τους ικανότητες. Οι επιτυχείς αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς απαιτούν την κατανόηση των αιτιών των συναισθημάτων, την σημασία των συναισθημάτων και τις κατάλληλες αντιδράσεις στα συναισθήματα του ίδιου του εαυτού και των άλλων (Parke et al., 1992).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους. Επιπλέον, στοχεύει στην εύρεση των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων. Θα περιγραφούν, ακόμη, οι ικανότητες κατανόησης συναισθημάτων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και θα εξεταστεί η πιθανή συσχέτιση της θεωρία του νου με την κατανόηση συναισθημάτων στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Τέλος, θα εξεταστεί η

πιθανή συσχέτιση και επίδραση της ηλικίας στην κατανόηση συναισθημάτων στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Η έρευνα αποτελείται από θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος της μελέτης αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται αναλυτικά στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, παρουσιάζονται θεωρίες που εξηγούν τις δυσκολίες κοινωνικοποίησης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην κοινωνική κατανόηση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο ορισμός και οι εννοιολογικές διασαφήσεις της κοινωνικής κατανόησης, καθώς και οι θεωρίες για τη θεωρία του νου. Στη συνέχεια, αναλύεται η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης, καθώς και οι γλωσσικοί και κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Τέλος, περιγράφονται τα έργα λανθασμένης πεποίθησης.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, παρέχονται εννοιολογικές διασαφήσεις σχετικά με την κατανόηση συναισθημάτων και αναλύονται και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξή της.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά σε προηγούμενες έρευνες σχετικά με τον αυτισμό, την κοινωνική κατανόηση και τα συναισθήματα. Αρχικά, γίνεται αναφορά σε έρευνες στην ικανότητα ανάπτυξης της θεωρίας του νου σε παιδιά με αυτισμό, στην κοινωνική κατανόηση σε σχέση με την αναγνώριση συναισθημάτων σε παιδιά με αυτισμό, καθώς επίσης και σε έρευνες σχετικά με την κατανόηση συναισθημάτων σε παιδιά με αυτισμό. Τέλος, παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το ερευνητικό μέρος της μελέτης αποτελείται από το πέμπτο, έκτο και έβδομο κεφάλαιο. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη συζήτηση με στόχο το σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας, στους περιορισμούς της έρευνας, καθώς και στις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού

### 1.1. Χαρακτηριστικά

Οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, καθώς και από την παρουσία επαναλαμβανόμενων, σταθερών και στερεοτυπικών συμπεριφορών (APA, 1994). Οι δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθηματικών και νοητικών καταστάσεων των άλλων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα κοινωνικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των ατόμων με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Baron-Cohen, 1995). Επιπλέον, οι άνθρωποι αυτοί δυσκολεύονται στην αισθητηριακή επεξεργασία των ερεθισμάτων, χαρακτηρίζονται από ακαμψία στη σκέψη και από εκδήλωση αναστάτωσης σε αλλαγές και μεταβάσεις. Πράγματι, οι δυσκολίες αυτές είναι παρούσες σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια ανεξαρτήτως των γνωστικών ικανοτήτων.

Ο Kanner (1943) μελέτησε τις αναπτυξιακές διαταραχές του αυτισμού και περιέγραψε για πρώτη φορά τον αυτισμό. Η έρευνά του επικεντρώθηκε σε νέους με γλωσσικά και γνωστικά ελλείμματα. Ο όρος αυτισμός συνδέεται με παιδιά που χαρακτηρίζονται από κοινωνικές, γλωσσικές και γνωστικές δυσκολίες (Frith, 1991).

Ο Asperger (1944), χωρίς να γνωρίζει την εργασία του Kanner δημοσίευσε μια επιστημονική μελέτη, την οποία ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια» και σε αυτήν περιέγραψε μια ομάδα παιδιών με επίμονα ελλείμματα στις κοινωνικές σχέσεις, εμμονές στο να ακολουθήσουν το δικό τους τρόπο, γεγονός που εμπόδιζε την ικανότητά τους να μάθουν, ιδιαιτερότητες στην επικοινωνία και στενά ενδιαφέροντα (Frith, 1991).

Ο Wing (1981) με επιστημονικό ενδιαφέρον στον αυτισμό, έθεσε στη μελέτη του έναν προβληματισμό για το αν το σύνδρομο Asperger θα αντιπροσωπεύει ξεχωριστή διαγνωστική οντότητα ή αν θα θεωρείται αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας. Αργότερα, μια ομάδα ερευνητών συμφώνησε ότι το σύνδρομο του Asperger αναφέρεται σε μια ομάδα παιδιών με αυτισμό που σημειώνουν αρκετά καλή πρόοδο και που γενικά δεν έχουν γνωστικά ελλείμματα. Επιτυγχάνουν ευφράδεια στο λόγο από την ηλικία των 5 ετών, αλλά έχουν ένα σχολαστικό επικοινωνιακό στυλ με χειρονομίες. Παρά τις κοινωνικές τους δυσκολίες, μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις. Οι γνώσεις τους είναι κατακερματισμένες και τα ενδιαφέροντά τους περιορισμένα. Ως ενήλικες, είναι προσαρμοσμένοι κατά ένα βαθμό και πολλοί σημειώνουν επαγγελματική επιτυχία, αλλά παραμένουν κοινωνικά απομονωμένοι και σχετικά εγωκεντρικοί. Τέλος, ανέφερε ότι δεν μαθαίνουν με παραδοσιακούς τρόπους και χρειάζονται εξειδικευμένη βοήθεια (Frith, 1991).

Σύγχρονες έρευνες αναφέρουν ότι τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχουν σημαντικές ελλείψεις στην κοινωνική κατανόηση, συμπεριλαμβανομένης της θεωρίας του νου, δηλαδή εμφανίζουν δυσκολία στην απόδοση νοητικών καταστάσεων στους άλλους (Baron-Cohen et al., 1985) εξαιτίας των δυσκολιών τους στην επεξεργασία των κοινωνικών

πληροφοριών. Η έλλειψη της ικανότητας απόδοσης νοητικών καταστάσεων στον εαυτό και τους άλλους δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη νοηματοδότηση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Baron-Cohen, 1988). Η κοινωνική γνώση και κατανόηση ως κεντρικός τομέας των δυσκολιών των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού συνδέεται ακόμα και με την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν κατάλληλα τις λεκτικές και εξωλεκτικές νύξεις που αφορούν τα συναισθήματα. Η αδυναμία αναγνώρισης όλων των πληροφοριών που σχετίζονται με το συναίσθημα εμποδίζει την ικανότητα των ατόμων να κατανοούν διάφορες συμπεριφορές, καθώς και τις συνέπειές τους στο φυσικό κόσμο (Bauminger, 2002).

## **1.2. Θεωρίες που εξηγούν τις δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού**

Τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα στους τομείς της επικοινωνίας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, γεγονός το οποίο επηρεάζει την ανάπτυξη και τη διατήρηση σχέσεων, καθώς και τη συναισθηματική αμοιβαιότητά τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος καθυστερούν στην ανάπτυξη του λόγου ή ακόμη εκδηλώνουν βασικές δυσκολίες στην επικοινωνία και τη χρήση επικοινωνιακού λόγου. Παράλληλα, οι δυσκολίες αυτές επεκτείνονται στις πραγματολογικές δεξιότητες, στην ικανότητα επιτυχούς χρήσης της γλώσσας με επικοινωνιακό σκοπό και τρόπο σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Tager-Flusberg, 2000; Olivar-Parra et al., 2011). Οι πραγματολογικές δυσχέρειες σχετίζονται 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 συνεταιίρων. Η χρήση της γλώσσας και οι λειτουργίες της είναι ιδιαίτερα περιορισμένες στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού και δεν εξυπηρετούν τη μετάδοση νέων πληροφοριών και την έκφραση νοητικών καταστάσεων (Tager-Flusberg, 1992). Τα παιδιά παρουσιάζουν ελλιπή κατανόηση των σχέσεων που διέπουν ακροατή και ομιλητή, καθώς και των νοητικών τους καταστάσεων σε επικοινωνιακά πλαίσια (Baron-Cohen, 2001; Lee et al., 1994).

Τέσσερις βασικές θεωρίες φαίνεται να εξηγούν τις σημαντικές δυσκολίες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού τόσο στον γνωστικό, όσο και στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Πρώτον, 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. Δεύτερον, η θεωρία του νου (Baron-Cohen et al., 1985), η οποία αναφέρει ότι 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. Αυτή η θεωρία είναι φανερή στην επικοινωνιακή διαδικασία, όταν οι εμπλεκόμενοι δεν είναι σε θέση να

αντιληφθούν τις ανάγκες και τις γνώσεις του συνομιλητή τους, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να του παρέχουν τις απαιτούμενες πληροφορίες για την κατανόηση (Leinonen & Kerbel, 1999). Τρίτον, η θεωρία της συσχέτισης (Relevance Theory) (Sperber & Wilson, 1986) εξηγεί την αδυναμία των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού να εξηγήσουν την πρόθεση του ομιλητή και να προχωρήσουν σε αποκατάσταση της συζήτησης, όταν είναι σημαντικό. Τέλος, η θεωρία των εκτελεστικών λειτουργιών, κατά την οποία το άτομο στο φάσμα αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επικοινωνιακή δεξιότητα (Ozonoff et al., 1991; Rajendan & Mitcell, 2006).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Κοινωνική κατανόηση**

### **2.1. Ορισμός και εννοιολογικές διασαφήσεις**

Ο εξελισσόμενος άνθρωπος είναι ιδιαίτερα κοινωνικός από τη γέννησή του και είναι φυσικά προδιατεθειμένος στο να δημιουργεί κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα, καθώς και να κατανοεί την κοινωνική πραγματικότητα των άλλων (Young, 2011). Μείζονα ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει η κοινωνική κατανόηση.

Ο τρόπος που τα παιδιά κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο έχει μελετηθεί από πολλές έρευνες που σχετίζονται με την αντίληψη του ατόμου, το παιχνίδι ρόλων και τη μεταγνώση (Chandler & Boyes, 1982; Flavell, 1992; Schantz, 1983). Πολλές έρευνες από τη δεκαετία του 1960 έως τις αρχές του 1960 βασίστηκαν στη θεωρία του Piaget (1977) για τον εγωκεντρισμό, κατά τον οποίο τα παιδιά στην αρχή παρουσιάζουν δυσκολίες στο να διακρίνουν τη δική τους οπτική από αυτήν των άλλων. Η θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου J. Piaget θεωρείται σταθμός στη μελέτη του τρόπου ανάπτυξης της σκέψης του ατόμου από τη γέννησή του μέχρι την εφηβική ηλικία και επικράτησε κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η σκέψη του ατόμου αναπτύσσεται καθώς αυτό αλληλεπιδρά με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αντιδρώντας σε αυτά δημιουργεί όλο και πιο πολύπλοκα νοητικά σχήματα και δομές. Βασικό συστατικό της σκέψης είναι το σχήμα. Οι αντανakλαστικές κινήσεις του βρέφους αποτελούν τα πρώτα απλά «σχήματα» της σκέψης. Ο εμπλουτισμός των σχημάτων οδηγεί σε πολύπλοκότερα νοητικά σχήματα, τους νοητικούς σχηματισμούς. Ο εμπλουτισμός των σχημάτων γίνεται με τη βοήθεια δύο βασικών λειτουργιών: της αφομοίωσης (assimilation) και της συμμόρφωσης (accommodation). Κατά τη διαδικασία της αφομοίωσης το άτομο ενσωματώνει νέες πληροφορίες στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, ενώ με τη διαδικασία της συμμόρφωσης τροποποιεί τις υπάρχουσες γνωστικές δομές του σύμφωνα με τις νέες πληροφορίες. Η ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στις λειτουργίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης οδηγεί το άτομο στην προσαρμογή (adaptation) του στη νέα κατάσταση και σε ένα ανώτερο στάδιο νοητικής ανάπτυξης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Παρόλο που τα βρέφη βιώνουν τον εαυτό τους και τους άλλους διαφορετικά στο πλαίσιο των διαφόρων δραστηριοτήτων, μόνο μέσω των αντιδράσεων των άλλων σταδιακά χτίζουν και

διαφοροποιούν τις δικές τους αντιλήψεις από αυτές των άλλων (Mead, 1934). Αυτή η άποψη συμφωνεί με τη δομική θεωρία της γνώσης του Piaget, που υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, μέσω των ποικίλων αλληλεπιδράσεων, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών και κοινωνικών διαστάσεων του κόσμου τους. Η ικανότητα του ατόμου να αποκτά επίγνωση για τις δικές του πράξεις αναπτύσσεται αργότερα και βασίζεται στη γλώσσα (Carpendale & Lewis, 2004; Mead, 1934). Η γλώσσα κατά τον Piaget είναι το όχημα της σκέψης, προσθέτοντας ότι η σκέψη καθορίζει τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι μια λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών από το άτομο. Η απόκτηση της γλώσσας παρέχει ένα μέσο για να σκέπτεται το παιδί πιο γρήγορα, καθώς, επίσης, αντανακλά τη σκέψη, αλλά δεν την επηρεάζει (Cole & Cole, 2001).

Η έρευνα τις επόμενες δεκαετίες απέρριψε τη θεωρία του Piaget για τον εγωκεντρισμό και έδειξε ότι τα παιδιά κατακτούν διαφορετικές δεξιότητες σε διαφορετικές ηλικίες (Chandler, 2001). Πολλοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη θεωρία του Piaget στερείται κοινωνικής προοπτικής, γιατί δεν λαμβάνει υπόψιν το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν τα παιδιά. Έτσι, τα παιδιά βελτιώνονται λαμβάνοντας τις νοητικές αναπαραστάσεις των άλλων μέσα από περίπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα (Carpendale & Racine, 2010). Ο Bronfenbrenner (1979) υποστήριξε τον καθοριστικό ρόλο του πλαισίου στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Με τον όρο «πλαίσιο» εννοούσε το οικολογικό περιβάλλον του ατόμου που αποτελείται από υπάλληλα επίπεδα τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται. Στο κατώτερο επίπεδο βρίσκονται περιβαλλοντικά μικροσυστήματα με τα οποία το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή, όπως είναι το σπίτι, το σχολείο, το σπίτι των φίλων και των συγγενών, ενώ στο ανώτερο επίπεδο βρίσκονται μακροσυστήματα, όπως είναι τα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά, τα οποία επηρεάζουν έμμεσα το παιδί που αναπτύσσεται μέσα σε αυτά (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Βασισμένος στη θεωρία του πλαισίου, ο Rogoff (1990) υποστήριξε ότι το παιδί επηρεάζεται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει, απορρίπτοντας την ύπαρξη οικουμενικών μηχανισμών γνωστικής ανάπτυξης.

## **2.2. Θεωρίες για τη Θεωρία του Νου**

Η θεωρία του νου απασχόλησε πολλούς ερευνητές και βρέθηκε στο επίκεντρο της αναπτυξιακής και γνωστικής ψυχολογίας τα τελευταία 20 χρόνια. Ο πρώτος που μίλησε για τον εγωκεντρισμό του παιδιού κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας ήταν ο Ελβετός ψυχολόγος Piaget (Flavell, 2000; Flavell & Miller, 1998; Shantz, 1983). Η κεντρική άποψή του ήταν ότι τα παιδιά ξεκινάνε την ανάπτυξή τους με το να είναι εγωκεντρικά, δηλαδή η σκέψη του παιδιού είναι επικεντρωμένη στη δική του άποψη και έχει την τάση να συμπεραίνει ότι όλοι οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα σαν κι αυτό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Οι συνεχιστές του Piaget μέσα από τις μελέτες τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών αποκτούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ότι οι σκέψεις των άλλων προσδιορίζονται από νοητικές καταστάσεις όπως πεποιθήσεις, προθέσεις, επιθυμίες και συναισθήματα. Στη



συνέχεια, τα παιδιά προβαίνουν σε ερμηνείες και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των άλλων βασισμένα σε αυτές τις νοητικές καταστάσεις (Astington, 1993; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Οι ερευνητές βασιζόμενοι στη θεωρία του Piaget ανέπτυξαν τη θεωρία του νου, που ανήκει στη γνωστική ψυχολογία και ασχολείται με τη φύση και την ανάπτυξη του νοητικού κόσμου του ατόμου. Αυτός ο εσωτερικός νοητικός κόσμος χαρακτηρίζεται από επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, σκέψεις, αντιλήψεις, προθέσεις και άλλες νοητικές καταστάσεις (Flavell, 2004). Πλήθος ερευνών ακολούθησαν για τη «θεωρία του νου» και στη διεθνή βιβλιογραφία «theory of mind». Σύμφωνα με τη θεωρία του νου τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών είναι σε θέση να διακρίνουν το νοητό από το φυσικό κόσμο που τους περιβάλλει, να δημιουργήσουν νοητικές αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου και να κατανοήσουν τις σχέσεις που τους διέπουν. Επομένως, το παιδί συνειδητοποιεί ότι οι άνθρωποι στην κοινωνική ζωή μπορούν να έχουν πολλές σκέψεις και απόψεις για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων και του εαυτού του, ακόμα και αν δεν τις λεκτικοποιούν (Goldman, 2012).

Η θεωρία του νου επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν πληροφορίες σε σχέση με τις εσωτερικές καταστάσεις, προκειμένου να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των άλλων (Ontai & Thompson, 2008). Έτσι, νοηματοδοτείται η συμπεριφορά των άλλων, η οποία σύμφωνα με τους Costall και Leudar (1996) σχετίζεται με νοητικές, ιδιωτικές και άυλες γνωστικές λειτουργίες. Η κατανόηση των άλλων βρίσκεται στη βάση της θεωρίας του νου, δηλαδή η συμπεριφορά μας προσδιορίζεται από σκέψεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα, τα οποία διαμορφώνονται στον ανθρώπινο νου (Astington & Barriault, 2001). Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων, των προθέσεων και των επιθυμιών αποτελούν σημαντικές πλευρές της πρώιμης γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004).

Αργότερα οι έρευνες συνεχίστηκαν με τους Premack και Woodruff (1978), οι οποία προσπάθησαν να βρουν αν οι χιμπατζήδες διέθεταν τη «θεωρία του νου» μέσα από μια σειρά πειραμάτων. Το πείραμα που εφάρμοσαν ήταν το ακόλουθο: Το υποκείμενο-ζώο βλέπει ένα άλλο άτομο να βάζει ένα αντικείμενο στην θέση Α και μετά να φεύγει από τη σκηνή δράσης. Το υποκείμενο, έπειτα, βλέπει κάποιον άλλο να μεταφέρει το αντικείμενο από την θέση Α στη θέση Β, ενώ το άτομο δεν είναι παρόν στη σκηνή. Το υποκείμενο-ζώο θεωρείται ότι έχει κάποια στοιχεία κατανόησης πεποιθήσεων, αν δράσει σαν να το περίμενε ότι το άτομο, όταν επιστρέψει θα ψάξει για το αντικείμενο στη θέση Α παρά στη θέση Β. Ο όρος θεωρία του νου αποδίδεται, επομένως, στους παραπάνω ερευνητές και χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει τη συγκεκριμένη ικανότητα των χιμπατζήδων.

### **2.3. Ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης**

Πρόσφατες μελέτες αναφέρουν ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου στα παιδιά. Ένας από τους πιο σημαντικούς

παράγοντες που κέντρισε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών αποτελεί η ηλικία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ηλικία που το παιδί αρχίζει να εκδηλώνει συγκεκριμένες ικανότητες, καθώς και στους περιορισμούς και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην προσπάθεια κατανόησης των νοητικών καταστάσεων και των λανθασμένων πεποιθήσεων των άλλων. Παρόλο που υπάρχει μεγάλη διαφωνία με τα στάδια έναρξης αυτής της κατανόησης, οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών να κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις και να προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων εξελίσσεται σημαντικά και εξαρτάται από τη φύση του κάθε παιδιού.

Το παιδί ήδη από την πρώτη στιγμή που γεννιέται παρουσιάζει τα πρώτα σημάδια κρίσιμα για τη θεωρία του νου. Τα βρέφη είναι προικισμένα εκ φύσεως με κάποια γνωρίσματα και ικανότητες που θα αποτελέσουν τη βάση γνωριμίας τους με τους ανθρώπους. Έτσι, τα βρέφη στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τους άλλους ανταποκρίνονται στο κάλεσμά τους και προσελκύονται ιδιαίτερα από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του προσώπου, τις φωνές και τις κινήσεις. Τα βρέφη ανταποκρίνονται διαφορετικά στους ανθρώπους από ότι στα αντικείμενα και φαίνεται να περιμένουν διαφορετικές συμπεριφορές από τους ανθρώπους από ότι από τα αντικείμενα (Roulin-Dubois, 1999). Επομένως, τα βρέφη κάνουν μια πρώτη ερμηνεία των ανθρώπων ως δρώντα υποκείμενα που έχουν στόχους και προθέσεις και που επηρεάζονται από διάφορα επικοινωνιακά στοιχεία. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά θα οδηγήσουν αργότερα στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου.

Στους 12 μήνες, τα βρέφη θα μάθουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά προσδιορίζεται από προθέσεις και σκοπιμότητες. Τα βρέφη προβαίνουν σε ποικίλες ενέργειες, και επικοινωνιακές χειρονομίες, όπως το να δείχνουν σε διάφορα αντικείμενα και να παράγουν στοματικούς ήχους, ελέγχοντας να δουν αν το άλλο πρόσωπο ανταποκρίνεται στο κάλεσμά τους. Παράλληλα, ακολουθούν το βλέμμα των ανθρώπων και προσπαθούν να συμπεράνουν λέξεις. Στους 18 μήνες, τα βρέφη είναι ικανά να μιμούνται τη συμπεριφορά του ερευνητή, αποδίδοντας πλέον ξεκάθαρα επικοινωνιακή πρόθεση στο άλλο πρόσωπο (Meltzoff, 1995). Προς το τέλος, τα βρέφη αντιλαμβάνονται τι αρέσει στους άλλους, προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους. Οι Repacholi και Gornik (1997) έδειξαν στα πειράματά τους, ότι τα βρέφη προσπαθούσαν να δώσουν στον ερευνητή τα φρούτα στα οποία αντιδρούσε με ευχαρίστηση και όχι αυτά στα οποία αντιδρούσε με αγδία, ανεξάρτητα από τις προτιμήσεις που είχε το ίδιο. Η ανάπτυξη της γλώσσας εκείνη την περίοδο παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του παιδιού, γιατί του επιτρέπει να εκφράζει γεγονότα που ανήκουν στο παρελθόν ή στη φαντασία του.

Μετά την ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων. Τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν τις δεξιότητες που αποτελούν τον πρόδρομο της ανάπτυξης της θεωρίας του νου, καθώς διακρίνουν το φυσικό από το νοητό κόσμο. Κατανούν ότι κάποιος που βλέπει ένα κουτί γνωρίζει τι αυτό εμπεριέχει, ενώ κάποιος άλλος που δεν το βλέπει δε γνωρίζει το περιεχόμενό του. Στο τέλος της ηλικίας προβαίνουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, έχοντας συνείδηση των συνεπειών τους. Για παράδειγμα, ενοχλούν τα αδέρφια τους, παρόλο που ξέρουν ότι θα προκαλέσουν το θυμό τους (Flavell, 1999).

Τέλος, τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία (3-5 ετών) αποκτούν την ικανότητα της γρήγορης αντίληψης, της προσοχής και τους συναισθήματος, διαδικασίες που συντελούν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Flavell, 2004). Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι κάποιος μπορεί να βλέπει ένα αντικείμενο που τα ίδια δεν μπορούν να το δουν λόγω οπτικών εμποδίων (πρώτο επίπεδο οπτικής προοπτικής) και στην ηλικία των 4 με 5 ετών κατανοούν ότι το ίδιο αντικείμενο μπορεί να παρουσιάζεται με διαφορετική οπτική προοπτική σε δυο ανθρώπους που το βλέπουν από διαφορετικές θέσεις (Flavell, 2004).

#### **2.4. Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική κατανόηση**

Ένας άλλος παράγοντας, πέρα από την ηλικία που επιδρά στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου είναι ο κοινωνικός. Όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες, η έρευνα έχει δείξει ότι η ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας επηρεάζεται από τις πρώτες εμπειρίες του παιδιού μέσα στην οικογένεια και κυρίως από τις αλληλεπιδράσεις και το είδος επικοινωνίας του με τα άτομα του στενού του περιβάλλοντος όπως γονείς, συγγενείς, φίλοι, αδέρφια κι ιδιαίτερα μεγαλύτερα σε ηλικία αδέρφια (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Οι Perner, Bakker και Hutton (1994) αναφέρουν ότι όσο πιο πολλά αδέρφια έχει ένα παιδί, τόσο πιο πιθανή είναι η επιτυχία του σε έργα λανθασμένης πεποίθησης. Αυτά τα ευρήματα επαληθεύουν τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας (Dunn et al., 1991) που έδειξε ότι η αντίληψη λανθασμένης πεποίθησης γύρω στην ηλικία των 4 ετών μπορεί να προβλεφθεί από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των αδελφών πριν από την ηλικία των 3 ετών. Αυτό ίσως να εξηγείται από το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια διδάσκουν τα μικρότερα, ώστε να γίνουν καλοί αναγνώστες των πληροφοριών που σχετίζονται με την κοινωνική κατάσταση. Επίσης, οι Dunn και οι συνεργάτες του (1991) υποστήριξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των αδελφών ενισχύουν τη γνώση των παιδιών για τις νοητικές καταστάσεις, επειδή η συνεργατική δραστηριότητα και ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων προσφέρει τους δομικούς λίθους για το χτίσιμο της κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης.

Μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου παίζει η σειρά γέννησης των αδελφών στην οικογένεια. Αυτή η άποψη ενισχύεται από την έρευνα του Arranz και των συναδέλφων του (2002), ο οποίος έδειξε ότι τα μικρότερα αδέρφια ζορίζονται στα πλαίσια του ανταγωνισμού με τα μεγαλύτερα ηλικιακά αδέρφια και αναγκάζονται να μαντεύουν τις αντιλήψεις των άλλων, προκειμένου να τα καταφέρουν και να τους αντιμετωπίσουν με επιτυχία, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Μια άλλη έρευνα έδειξε, επίσης, υψηλές επιδόσεις σε τεστ λανθασμένης πεποίθησης παιδιών ηλικίας 3 ετών, που διέθεταν μεγαλύτερα, αλλά όχι μικρότερα αδέρφια (Ruffman, 1996).

Οι έρευνες που ακολούθησαν καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα με την μελέτη του Perner και των συνεργατών του και επιβεβαιώνουν ότι ο αριθμός των αδελφών ενός παιδιού συσχετίζεται με την επίδοση του παιδιού σε έργα λανθασμένης πεποίθησης (Jenkins & Astington, 1996; Ruffman et al., 1998). Αυτό συμβαίνει, ίσως, γιατί τα παιδιά με πολλά αδέρφια

αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία με τεχνάσματα, αστεία, πειράγματα εξαιτίας των αδελφών τους και, ίσως, γιατί είναι περισσότερο εκτεθειμένα στη συζήτηση σχετικά με τα «πιστεύω» και τα «θέλω» των αδελφών τους, καθώς οι γονείς προσπαθούν να λύσουν τις διαφορές μεταξύ των παιδιών (Astington & Barriault, 2001).

Ο Dunn και οι συνεργάτες του (1991), επίσης, βρήκαν ότι οι συνιστώσες που αφορούν τη σχέση μητέρας-παιδιού λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσής τους στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Η ευαίσθητη συμπεριφορά της μητέρας, συμπεριλαμβανομένης της γονεϊκής φροντίδας και ασφάλειας, αφορά τις κατάλληλες ανταποκρίσεις της μητέρας στις ανάγκες και στα καλέσματα του παιδιού στο σωστό χρόνο. Αυτά τα αποτελέσματα, ότι η μητρική ευαισθησία σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας της θεωρίας του νου, έχουν υποστηριχθεί και από τον αναπτυξιακό ψυχολόγο Vygotsky, ο οποίος έκανε λόγο για τις ευαίσθητες μητέρες που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στα πλαίσια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Symons & Clark, 2000).

Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική κατανόηση του παιδιού είναι, πρώτον, η θεωρία του νου που αποτελεί το πιο βασικό κοινωνικό εργαλείο. Επιτρέπει την ερμηνεία, την πρόβλεψη και το χειρισμό της συμπεριφοράς των άλλων. Δεύτερον, η απόκτηση της θεωρίας του νου μπορεί να είναι λειτουργική στην ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών αιτιολόγησης και αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα στη γνωστική ανάπτυξη.

Ως το πιο βασικό, η κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να χωριστεί στην συνεργασία και στον ανταγωνισμό. Είτε προσπαθούμε να εργαστούμε με τους άλλους για να πετύχουμε στόχους κοινής ωφέλειας, είτε προσπαθούμε να βελτιώσουμε τη θέση μας σε σχέση με τους άλλους. Συχνά, βέβαια, η συνεργασία και ο ανταγωνισμός συνδυάζονται, όταν προσπαθούμε να κάνουμε συμμαχίες για να ανταγωνιστούμε τους άλλους. Παραδείγματα μπορούν να προκύψουν από την κοινωνική συμπεριφορά, από φιλίες σε ομαδικά αθλήματα στον πόλεμο. Τα κοινά στοιχεία της ψυχολογίας της ψυχικής κατάστασης (η άποψη, η επιθυμία, και η πρόθεση) παίζουν κεντρικό ρόλο στις ανταγωνιστικές και συνεργατικές κοινωνικές συμπεριφορές. Για παράδειγμα, ο ανταγωνισμός απαιτεί την αναγνώριση, όταν οι επιθυμίες των άλλων συγκρούονται με τις δικές μας, έτσι ώστε αυτές οι επιθυμίες να μπορούν να μπλοκαριστούν ή να ξεπεραστούν. Μία από τις πρώτες ανταγωνιστικές στρατηγικές που συμπληρώνουν το συμπεριφοριστικό ρεπερτόριο του παιδιού είναι η εξαπάτηση, συμπεριλαμβανοντας το ψέμα (Chandler et al., 1989; Lewis et al., 1989; Shultz & Cloghesy, 1981; Wimmer & Perner, 1983). Παρόλο που η εξαπάτηση μπορεί να συμβεί σε έναν αριθμό από διαφορετικά επίπεδα (Mitchell, 1986), οι πιο αποτελεσματικές παραλλαγές βασίζονται ολοκληρωτικά από την ψυχολογία ψυχικής κατάστασης. Η σημασία του ψέματος είναι να δώσεις σε κάποιον μια λανθασμένη εντύπωση, μια διαστρέβλωση της πραγματικότητας. Το αποτελεσματικό ψέμα σημαίνει να πεις σε κάποιον κάτι που είναι πιθανό να το πιστέψει. Έτσι, το να λες καλά ψέματα προϋποθέτει τη γνώση ότι οι άλλοι μπορούν να έχουν λανθασμένες εντυπώσεις και το να έχεις μια ιδέα για το τι οι άλλοι είναι πιθανό να πιστέψουν.

Η μορφή συνεργασίας, η οποία είναι αξιοσημείωτη, επειδή εμπεριέχει ισχυρή κοινωνική δύναμη, αλλά και παρέχει ένα συναρπαστικό παζλ για τις θεωρίες της κοινωνικής συμπεριφοράς, είναι ο αλτρουισμός. Προκειμένου να συμπεριφερθείς αλτρουιστικά είναι, εξ ορισμού, αναγκαίο να λάβουμε υπόψιν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων. Είναι, επίσης, σημαντικό να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε τις απόψεις των άλλων για μας. Για παράδειγμα, να γνωρίζουμε ότι οι άλλοι σκέφτονται θετικά για μας αν δρούμε αλτρουιστικά, ενώ σκέφτονται αρνητικά αν δεν το κάνουμε. Κυρίως, τα μεσαία στάδια της ηθικής αιτιολόγησης, που ο Kohlberg και οι συνάδελφοί του (π.χ. Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983) έχουν υποστηρίξει, χαρακτηρίζουν περισσότερο τους εφήβους και τους ενήλικους και φαίνεται να βασίζονται στην ικανότητά τους για μια τέτοια αξιολόγηση.

Τέλος, στον κοινωνικό κόσμο όπου και τα δύο, ο ανταγωνισμός και η συνεργασία, είναι πιθανά η κρίση της πρόθεσης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Με το να αποδίδει κανείς την πρόθεση στους άλλους, του επιτρέπει να ψάχνει για τους στόχους στις ενέργειες των άλλων (Premack & Woodruff, 1978). Επιπλέον, η αξιολόγηση των προθέσεων των άλλων παρέχει ένα δείκτη της δυναμικότητας των στάσεων απέναντι σε μας. Για παράδειγμα, αν κάποιος πραγματοποιεί μια πράξη με επιβλαβείς συνέπειες για έναν άλλο, τότε είναι πλεονέκτημα του δευτέρου να γνωρίζει αν αυτή η πράξη αντανακλά μια αρνητική στάση από τη μεριά του δράστη και ίσως επαναληφθεί, ή εάν είναι ουσιαστικά ένα λάθος.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση ορίζεται ως μια αμοιβαία διαδικασία στην οποία τα παιδιά αρχίζουν και ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα κοινωνικά ερεθίσματα που παρουσιάζονται από τους συνομηλικούς τους (Shores, 1987). Είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς χαρακτηρίζεται από χαμηλή συχνότητα και κακή ποιότητα αποτελούμενη, για παράδειγμα, από τελετουργικές συμπεριφορές και κακές κοινωνικές συμπεριφορές, διατηρώντας μόνο στενή εγγύτητα χωρίς να δοκιμάζονται προκοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι η ανταλλαγή συναισθημάτων και εμπειριών (Sigman & Ruskin, 1999).

Οι έρευνες για το πως τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας αλληλεπιδρούν με τους συνομηλικούς τους σε φυσικά περιβάλλοντα είναι αρκετά περιορισμένη (Lord & Magill-Evans, 1995). Ωστόσο, οι γνωστικές ικανότητες και συγκεκριμένα οι λεκτικές ικανότητες έχουν συνδεθεί με τις κοινωνικές πρωτοβουλίες και την κοινωνική ανταπόκριση στα παιδιά με αυτισμό (Hauck et al., 1995; Sigman & Ruskin, 1999; Stone & Caro-Martinez, 1990). Έτσι, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι περισσότερο πιθανό να ξεκινήσουν ή να ανταποκριθούν στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς σε σχέση με παιδιά με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Παρόλα αυτά, η πρώτη ομάδα εξακολουθεί να διαφέρει σε ποιότητα και συχνότητα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Lord & Magill-Evans, 1995) ή διαφορετικά, τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας έχουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις (Sigman & Ruskin, 1999). Οι Sigman και Ruskin διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ήταν εξίσου ικανά, όπως τα παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις να διατηρήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αφού αυτές είχαν ήδη ξεκινήσει. Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό

υψηλής λειτουργικότητας ξόδεψαν ίσο χρόνο σε παιχνίδια υψηλού επιπέδου και σε μοναχικές δραστηριότητες, ενώ τα παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις προτίμησαν να εμπλακούν σε κοινωνικές δραστηριότητες και όχι σε μοναχικά παιχνίδια ή σε μη κοινωνικές δραστηριότητες. Επομένως, είναι αναγκαία η αύξηση της συχνότητας και της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε παιδιά με αυτισμό.

## **2.5. Γλωσσικοί παράγοντες και κοινωνική κατανόηση**

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την κοινωνική κατανόηση είναι η γνωστική λειτουργία των παιδιών. Βασικές έννοιες της γνωστικής λειτουργίας αποτελούν η μεταγνώση και η μετα-αναπαράσταση και αξίζει να αναλυθούν περαιτέρω. Η μεταγνώση συχνά υποδηλώνει τη γνώση για το γνωστικό σύστημα, συμπεριλαμβάνοντας προφανώς, τη μνήμη. Από τη δεκαετία του 1960, είναι γνωστό ότι η κατανόηση των παιδιών των μνημονικών αλλαγών με την ηλικία και η μνημονική τους απόδοση είναι στενά συνδεδεμένη με τη γνώση τους για τις μνημονικές στρατηγικές. Για παράδειγμα, ο Flavell και οι συνεργάτες του (Flavell, 1970; Keeney et al., 1967; Moely et al., 1969) έδειξαν ότι, παρόλο που τα μικρά παιδιά τείνουν να μην χρησιμοποιούν στρατηγικές, όπως είναι η δοκιμή σε σύντομα μνημονικά έργα και ,συνεπώς, έχουν κακές επιδόσεις. Αυτή η αποτυχία μπορεί να ερμηνευθεί σαν έλλειμμα παραγωγής παρά έλλειμμα διαμεσολάβησης. Το να διδάξεις τα παιδιά να χρησιμοποιούν μνημονικές στρατηγικές μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της μνημονικής απόδοσής τους.

Η μετα-αναπαράσταση είναι ένας άλλος όρος που επηρεάζει την κοινωνική κατανόηση των παιδιών. Οι δυο χρήσεις αυτού του όρου πρέπει να διαφοροποιηθούν. Η μετα-αναπαράσταση μπορεί να θεωρηθεί ότι σημαίνει την ενσωμάτωση μιας αναπαράστασης σε μια άλλη. Έτσι, κανείς μπορεί να σκέφτεται μια σκέψη που κάποιος άλλος άνθρωπος έχει. Πιθανότατα, αυτή η ενσωμάτωση μπορεί να συμβεί σε ατελείωτο βαθμό. Δεύτερον, η μετα-αναπαράσταση μπορεί να σημαίνει τη μοντελοποίηση της αναπαραστατικής διαδικασίας (Perner, 1988), έτσι ώστε, για παράδειγμα, κανείς μπορεί να θεωρεί την εντύπωση ενός άλλου ως λανθασμένη. Στη δεύτερη περίπτωση, μιλάμε για το πως ένας άνθρωπος δημιουργεί μια αναπαράσταση σε σχέση με την πραγματικότητα.

Η ανάπτυξη της μετα-αναπαράστασης στη δεύτερη περίπτωση έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που το παιδί σκέφτεται για τον κόσμο. Η απόκτηση μιας τέτοιας θεωρίας του νου εμπεριέχει την ταυτόχρονη αναγνώριση ότι υπάρχει μια μοναδική πραγματικότητα, αλλά με διαφορετικούς ανθρώπους ή ότι οι ίδιοι άνθρωποι σε διαφορετικές χρονικές στιγμές μπορεί να έχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις για την πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, το παιδί αναπτύσσει μια διάκριση ανάμεσα στο υποκειμενικό και στο αντικειμενικό. Αυτή η διάκριση είναι κρίσιμης σημασίας, διότι το παιδί είναι σε θέση να καταλάβει τη διαφορά ανάμεσα στα γεγονότα και στις αξίες, τα μεν γεγονότα είναι αντικειμενικά και δεν επιδέχονται επιχειρηματολογία, οι δε αξίες και απόψεις είναι υποκειμενικές και ίσως να διαφέρουν μεταξύ των ανθρώπων (Russell, 1982). Το ίδιο συμβαίνει στην περίπτωση που πρέπει να εκτιμηθεί η

ιδέα του «σωστού», το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει ότι υπάρχει «μόνο ένας κόσμος και οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις που αντιτίθενται σε αυτόν πρέπει να αξιολογούνται» (Forguson & Gopnik, 1988). Χωρίς τα «πρότυπα της αλήθειας», είναι εύκολο να δούμε γιατί από την εποχή του Piaget (Piaget, 1928), τα μικρά παιδιά έχουν περιγραφεί ως μη λογικά (Forgsun & Gopnik, 1988).

Με δεδομένο τα παραπάνω επιχειρήματα, αναμένουμε τα άτομα χωρίς τη θεωρία του νου, να υποφέρουν από διάφορα κοινωνικά και γνωστικά προβλήματα. Μια σειρά από έρευνες έχουν δείξει ότι ο αυτισμός μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης ανεπάρκειας στις γνωστικές ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της θεωρίας του νου (Baron-Cohen et al. 1985; 1986; Leslie & Frith, 1988; Perner et al., 1989). Για παράδειγμα, οι Baron-Cohen, Leslie και Frith (1986) σύσκριαν παιδιά με πνευματικά ελλείμματα σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ίδιας ηλικίας και βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στα έργα που απαιτούσαν από το υποκείμενο να αποδόσει προθέσεις σε άλλους, ενώ σημείωσαν ίδιες επιδόσεις με την ομάδα ελέγχου σε προβλήματα που απαιτούσαν απλή, τυπική αιτιολόγηση της συμπεριφοράς.

Τέλος, πρόσφατες μελέτες αναφέρουν ότι διάφοροι γλωσσικοί παράγοντες επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών σε έργα λανθασμένης πεποίθησης. Η γενική γλωσσική ικανότητα των παιδιών, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης των συντακτικών, των γλωσσικών και των πραγματολογικών αρχών που διέπουν τη γλώσσα συσχετίζονται άμεσα με τις επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες αυτές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Αντωνοπούλου, 2011). Τα παιδιά τα οποία ήταν σε θέση να απαντούν σωστά σε απλές γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις, να περιγράφουν αναλυτικά εικόνες και να κατανοούν ρήματα που σχετίζονται με τις λειτουργίες του νου, όπως «σκέπτομαι», «νομίζω» και «πιστεύω» είχαν καλύτερες επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Επίσης, έρευνες αναφέρουν ότι η αναφορική επικοινωνία του παιδιού αποτελεί δείκτη πρόγνωσης της ανάπτυξης της ικανότητας της θεωρίας του νου. Συγκεκριμένα, οι Resches και Pereira (2007) βρήκαν ότι οι υψηλές επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες συσχετιζόταν με υψηλές ικανότητες στην αναφορική επικοινωνία. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από μια άλλη έρευνα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Αντωνοπούλου, 2011) που έδειξε ότι οι υψηλές επιδόσεις των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης συσχετιζόταν με την ικανότητα κατανόησης και αποκατάστασης παρερμηνειών στην επικοινωνία.

Η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων και η επιλογή συγκεκριμένου λεξιλογίου φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα κατανόησης των παιδιών στις δοκιμασίες. Οι Lewis και Osborne (1990) βρήκαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν εκτελούν επιτυχώς τα έργα, γιατί δεν κατανοούν πλήρως τις ερωτήσεις. Όταν τους δοθούν επεξηγήσεις και απλουστευθούν οι ερωτήσεις και προσαρμοστούν στο γνωστικό επίπεδο του παιδιού, τότε η απόδοσή τους βελτιώνεται. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνει και μια άλλη έρευνα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005), η οποία έδειξε ότι οι επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν καλύτερες όταν χρησιμοποιήθηκε το ρήμα «κοιτάζω να βρω» και όχι «ψάχνω να βρω» στην ερώτηση του έργου μετατόπισης

αντικειμένου. Μερικοί ερευνητές υποστήριξαν ότι τα έργα λανθασμένης πεποίθησης είναι γλωσσικά πολύπλοκα και τα παιδιά δεν τα καταλαβαίνουν, παρά μόνο όταν κατακτήσουν συγκεκριμένο επίπεδο στη γλωσσική ικανότητα (Chandler et al., 1989; Freeman et al., 1991; Siegal & Beattie, 1991).

Τέλος, άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η κατανόηση των έργων λανθασμένης πεποίθησης συνδέεται με τη γλώσσα σε ένα πιο θεμελιώδες επίπεδο. Για παράδειγμα, οι Plaut και Karmiloff-Smith (1993) τόνισαν ότι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να γενικεύουν και να χρησιμοποιούν συμβολικές αναπαραστάσεις, είχε ως αποτέλεσμα καλύτερες επιδόσεις στα έργα της θεωρίας του νου, όσο τα παιδιά μεγάλωναν. Με την ηλικία, τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν και να διαφοροποιήσουν αποτελεσματικότερα συμβολικές αναπαραστάσεις, έτσι ώστε αυτά να ερμηνεύουν καλύτερα τα γεγονότα που προκύπτουν από την άμεση εμπειρία τους. Φαίνεται, επομένως, πως η γλώσσα παρέχει αποτελεσματική υποστήριξη για τις συμβολικές αναπαραστάσεις.

## **2.6. Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης (False belief tasks)**

### **1<sup>ο</sup> Έργο: Η απροσδόκητη μετατόπιση (The unexpected transfer)**

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wimmer και Perner (1983) σε έρευνα και είχε ως σκοπό να εξετάσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα κατά τη νηπιακή ηλικία (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004). Σύμφωνα με το έργο αυτό, κάθε παιδί παρακολουθεί μια παράσταση που εκτυλίσσεται στην κουζίνα ενός σπιτιού με πρωταγωνιστές δυο κούκλες που υποδύονται το ρόλο της μητέρας και του παιδιού. Το παιδί έρχεται μέσα στην κουζίνα, αφήνει μια σοκολάτα μέσα σε ένα κόκκινο ντουλάπι (θέση Α) και φεύγει. Στη συνέχεια και ενώ το παιδί απουσιάζει, έρχεται στην κουζίνα η μητέρα του και τοποθετεί τη σοκολάτα του σε ένα άσπρο ντουλάπι (θέση Β). Το παιδί δεν γνωρίζει τίποτα για την μεταφορά της σοκολάτας, γιατί έγινε όταν αυτό απουσίαζε. Στο σημείο αυτό ρωτά ο ερευνητής να του απαντήσει σε ποιο σημείο θα ψάξει το παιδί να βρει τη σοκολάτα του, όταν επιστρέψει στην κουζίνα.

Οι Wimmer και Perner (1983) βρήκαν ότι κανένα από τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών δεν μπορούσαν να απαντήσουν σωστά στο ερώτημα, πού θα ψάξει το παιδί να βρει το αντικείμενο. Πλήθος ερευνών επαληθεύουν τα παραπάνω ευρήματα και υποστηρίζουν ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών ηλικίας 3-4 ετών δεν μπορούν να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση σε ένα άλλο άτομο (Flavell, 1999).

### **2<sup>ο</sup> Έργο: Το κουτί που εξαπατά (The deceptive box)**

Το έργο αυτό που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Perner, Leekham και Wimmer (1987) και έχει ως σκοπό να ερευνήσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης



πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Κατά την δοκιμασία αυτή, ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο ένα κουτί κλειστό, το οποίο έχει στην επιφάνειά του ζωγραφισμένες καραμέλες. Ρωτά το παιδί τι νομίζει ότι έχει μέσα το κουτί. Η αναμενόμενη απάντηση είναι καραμέλες γιατί αυτές είναι ζωγραφισμένες στην επιφάνεια του κουτιού. Ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μπροστά στο παιδί, το οποίο βλέπει ότι το κουτί περιέχει στυλό και όχι καραμέλες. Στη συνέχεια, το ρωτά τι θα πίστευε κάποιος φίλος του ότι θα περιείχε το κουτί και σε μία δεύτερη επανάληψη του ίδιου του έργου, το ρωτά τι νομίζει τελικά το ίδιο το παιδί ότι περιέχει το κουτί. Τα νήπια κάτω των τεσσάρων ετών υποστηρίζουν ότι πίστευαν εξ αρχής ότι το κουτί περιείχε στυλό, παρά την αρχική τους άποψη ότι περιείχε καραμέλες, διαπράττοντας το λεγόμενο «λάθος πραγματικότητας» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

### **3<sup>ο</sup> Έργο: Το αντικείμενο που εξαπατά (The deceptive object)**

Το έργο αυτό χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Ο ερευνητής δείχνει στα παιδιά από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου, το οποίο μοιάζει με αληθινό. Ρωτά το νήπιο τι είναι και στη συνέχεια το δίνει στο παιδί να το αγγίξει και να το περιεργαστεί. Τέλος, ρωτά το παιδί τι νόμιζε ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξει. Παιδιά ηλικίας 3-4 ετών υποστηρίζουν ότι γνώριζαν εξ αρχής ότι το αντικείμενο ήταν ψεύτικο.

Παρά την ευρεία αποδοχή των έργων λανθασμένης πεποίθησης, σύγχρονοι ερευνητές, όπως οι Bloom και German (2000) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να εγκαταλειφθούν με αυτή τη μορφή, γιατί αξιολογούν μια πλευρά της θεωρίας του νου, αυτή των πεποιθήσεων. Πλήθος ερευνητών υποστηρίζουν ότι η θεωρία του νου εξελίσσεται από την αρχή της γέννησης του ατόμου έως την ηλικία των 5-6 ετών. Στοιχεία από έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και τα δίχρονα παιδιά μπορούν να περάσουν ένα τεστ λανθασμένης πεποίθησης, το οποίο παρουσιάζεται με λιγότερες απαιτήσεις καθήκοντος. Επίσης, τα παιδιά τριών ετών, όταν τους δίνεται ένα πιο κατάλληλο για την ηλικία τους τεστ λανθασμένης πεποίθησης, πολλά από αυτά πετυχαίνουν (Bloom & German, 2000). Παρόμοια άποψη εξέφρασε και η Astington (2001), η οποία πρότεινε μια μπαταρία καθήκοντων για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου, η οποία θα περιέχει καθήκοντα για την επιθυμία, την πρόθεση, την πεποίθηση, την εξαπάτηση και τέλος το συναίσθημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κατανόηση συναισθημάτων

### 3.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η ικανότητα να καταλαβαίνεις και να συμπεραίνεις τα συναισθήματα των άλλων αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα στο κοινωνικό ρεπερτόριο των παιδιών. Η κατανόηση των συναισθημάτων είναι βασική επειδή τα παιδιά συχνά βασίζονται σε αυτήν την κατανόηση, προκειμένου να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επειδή επιτρέπει στα παιδιά να συζητήσουν τα δικά τους συναισθήματα και αυτά των άλλων (Olson, 1988). Επίσης, η ικανότητα να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα συναισθήματα των άλλων συχνά θεωρείται ότι είναι απαραίτητη για να βιώσουν την ενσυναίσθηση (Hoffman, 1984) και για να επιτύχουν τη συναισθηματική ικανότητα (Saarni, 1990). Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν προτείνει ότι η κατανόηση των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένους τύπους κοινωνικής συμπεριφοράς (Carlo et al., 1991; Eisenberg & Miller, 1987), καθώς και στην ενοχή και στην έκφραση του συναισθήματος (Denham, 1986). Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικότητας που λαμβάνουν τα παιδιά έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και κοινωνική ικανότητα (Denham et al., 1990).

Το συναίσθημα αποτελεί μια έννοια που δύσκολα ορίζεται, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια για το τι θα έπρεπε να θεωρείται ως συναίσθημα και τι όχι. Αυτή η δυσκολία αποτυπώνεται με ένα ρητό: «Όλοι γνωρίζουν τι είναι το συναίσθημα, μέχρι που να τους ζητηθεί να δώσουν έναν ορισμό. Έτσι, φαίνεται ότι κανείς δεν ξέρει». Από εξελικτική οπτική (Buss, 1995) το κλειδί για την κατανόηση των συναισθημάτων είναι να δούμε τι λειτουργίες εξυπηρετεί (Keltner & Gross, 1999; Cosmides & Tooby, 2000). Από αυτήν την οπτική τα συναισθήματα έχουν εξελιχθεί για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον μας και περιγράφονται ως σχετικά σύντομες και έντονες αντιδράσεις σε αυτές τις αλλαγές. Οι περισσότεροι ερευνητές θα συμφωνούσαν ότι τα συναισθήματα αποτελούνται από διάφορα στοιχεία: γνωστική εκτίμηση, υποκειμενικό συναίσθημα, φυσιολογική διέγερση, έκφραση, τάση δράσης και ρύθμιση (Jenkins & Oatley, 1996; K. R. Scherer, 2000). Παρόλα αυτά οι ερευνητές διαφωνούν στο πως τα συναισθήματα θα πρέπει να θεωρούνται: ως διάκριτες κατηγορίες (Ekman, 1992), διαστάσεις (Russell, 1980), πρωτότυπα (Shaver et al., 1987) και συστατικές διαδικασίες (Scherer, 2001).

Ο όρος συναίσθημα απαντάται στα αρχαία κείμενα από πολλούς Έλληνες φιλοσόφους μεταξύ άλλων ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης, ο Παρμενίδης, ο Ηράκλειτος, ο Πρωταγόρας, ο Δημόκριτος και ο Σωκράτης. Το συναίσθημα αποτελεί λειτουργία του οργανισμού και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και η εμφάνιση ενός συναισθήματος συνδέεται με συγκεκριμένες σωματικές καταστάσεις (Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση).

Στον τομέα της ψυχολογίας ο Hume περίπου στα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα χρησιμοποίησε τον όρο συναίσθημα για να περιγράψει τα πάθη και τον έρωτα (Δασκαλάκη, 2010). Η λέξη συναίσθημα στα αγγλικά, το «emotion» προέρχεται από το ρήμα «movere» στα λατινικά που σημαίνει κινώ, δραστηριοποιώ. Επομένως, πρόκειται για μια προσπάθεια του ανθρώπου να

αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον γύρω του (Goleman, 1998). Οι σύγχρονες θεωρίες της ψυχολογίας αναφέρουν ότι πρόκειται για αντιδράσεις του οργανισμού σε διάφορες περιβαλλοντικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε ποικίλα επίπεδα, όπως είναι το φυσιολογικό ή βιολογικό, το νευρολογικό, το εκφραστικό και το γνωσιακό (Fredrickson, 1998, 2001).

Σύμφωνα με την εξελικτική άποψη, που σχετίζεται με διάφορες θεωρίες του συναισθήματος κατά τις οποίες κάθε ξεχωριστό συναίσθημα αντιπροσωπεύει μια μοναδική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος και έχει τεράστια σημασία προσαρμογής για το ίδιο το άτομο. Κάθε ξεχωριστό συναίσθημα, επίσης, θεωρείται ότι έχει το δικό του μοναδικό πρότυπο της γνωστικής εκτίμησης, φυσιολογικής δραστηριότητας, τάσης για δράση και έκφρασης (Darwin, 1872/1998; Ekman, 1992; Izard, 1992; Tomkins, 1962). Οι θεωρίες αυτές αναφέρουν ότι υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός βασικών συναισθημάτων, τα οποία έχουν εξελιχθεί για να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα προβλήματα της ζωής, όπως για παράδειγμα οι ανταγωνιστικές καταστάσεις προκαλούν το θυμό, οι επικίνδυνες καταστάσεις ενεργοποιούν το φόβο, η συνεργασία οδηγεί στη χαρά και η απώλεια σε συναισθήματα λύπης (Power & Dalgleish, 1997). Για την ώρα ο φόβος αποτελεί το πιο κατανοητό συναίσθημα στα πλαίσια των μηχανισμών της νευροφυσιολογίας (LeDoux, 2000; Öhman & Mineka, 2001). Η πιο δυνατή υποστήριξη των θεωριών των διακριτών συναισθημάτων προέρχεται από τις μελέτες της επικοινωνίας του συναισθήματος και προτείνουν ότι οι εκφράσεις του προσώπου εκφράζονται και αναγνωρίζονται σε παγκόσμια κλίμακα (Ekman, 1992, 1994; Laukka, 2004).

Τέλος, τα συναισθήματα θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με ένα ουράνιο τόξο, όπου κάθε συναίσθημα σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο χρώμα και τις αποχρώσεις του. Το σίγουρο είναι ότι δεν υπάρχουν μόνο μαύρα ή άσπρα, δυσάρεστα ή ευχάριστα συναισθήματα. Οι ερευνητές προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν κάποιες βασικές οικογένειες συναισθημάτων. Συγκεκριμένα:

Θυμός: πικρία, οργή, αγανάκτηση, απόγνωση, εκνευρισμό, παθολογικό μίσος, βία.

Θλίψη: λύπη, μελαγχολία, πικρία, μοναξιά, απελπισία, κατάθλιψη.

Φόβος: άγχος, αναστάτωση, νευρική κατάσταση, τρόμος, πανικός, φρίκη.

Απόλαυση: χαρά, ευτυχία, ανακούφιση, ικανοποίηση, ενθουσιασμό, κέφι, ηδονή.

Αγάπη: φιλικότητα, εμπιστοσύνη, τρυφερότητα, ευγένεια, αφοσίωση, έρωτας.

Έκπληξη: κατάπληξη, σοκ, θαυμασμός, απορία.

Αποστροφή: περιφρόνηση, δυσφορία, απέχθεια, αηδία, φρίκη

Ντροπή: αμηχανία, απογοήτευση, ενοχή, τύψεις, ταπείνωση, συστολή (Goleman, 1998).

Η έρευνα έχει αποδείξει τη σημασία της συναισθηματικής κατανόησης στην κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία των παιδιών. Η ικανότητα αυτή έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές την τελευταία δεκαετία και αναπτύσσεται μέσω των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το στενό οικογενειακό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική κατανόηση των παιδιών βρέθηκε ότι μπορεί να προβλέψει τις κοινωνικές τους ικανότητες. Οι επιτυχείς αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους απαιτούν την κατανόηση των αιτιών των συναισθημάτων, την σημασία των συναισθημάτων και τις κατάλληλες αντιδράσεις στα συναισθήματα του ίδιου του εαυτού και των άλλων (Parke et al., 1992). Μια άλλη έρευνα (Cook et al., 1994) που μελέτησε την κοινωνική κατανόηση παιδιών σχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς έδειξε ότι παρουσίασαν δυσκολίες στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων.

Οι υψηλές γνωστικές κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες, όπως είναι η κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων (π.χ. περηφάνεια) και η νοηματοδότηση σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων, όπως είναι η ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας συμβαίνει πολύ αργότερα από την ικανότητα να εκφράζει κανείς αυτά τα σύνθετα συναισθήματα (περίπου 2 χρονών) ή την ικανότητα να αναγνωρίζει απλά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Denham, 1998). Η συναισθηματική κατανόηση απαιτεί το να κοιτάξει κανείς εσωτερικά στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, όπως επίσης και να καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (Harris, 1989). Η συναισθηματική κατανόηση περιέχει μια ποικιλία από ικανότητες, όπως είναι η νοηματοδότηση συναισθηματικών εκφράσεων, η αναγνώριση συναισθηματικών στοιχείων και συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων, η αναγνώριση συναισθημάτων μέσα σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις, η χρήση συναισθηματικής γλώσσας, για να περιγράψει τις συναισθηματικές εκφράσεις του ίδιου και των άλλων, η ανάπτυξη της γνώσης των κανόνων έκφρασης του συναισθήματος, η κατανόηση του κενού ανάμεσα στο φανερό και στο κρυφό συναίσθημα, η ανάπτυξη της γνώσης ότι το άτομο μπορεί να αισθανθεί διάφορα συναισθήματα ταυτόχρονα, ακόμα και αν αυτά συγκρούονται μεταξύ τους και, τέλος, η κατανόηση των πιο σύνθετων κοινωνικών συναισθημάτων, όπως είναι η περηφάνεια, η ενοχή και η ντροπή (Denham, 1998).

Η κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων απαιτεί να λάβει υπόψιν του το άτομο το κοινό (π.χ. στη ντροπή και στη μοναξιά), την κατανόηση των κοινωνικών νορμών (π.χ. για την περηφάνεια και την ενοχή) και την ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα μιας κατάστασης (π.χ. για την περηφάνεια, Lewis, 1993). Η κατανόηση ενός σύνθετου συναισθήματος βασίζεται, επίσης, στην ικανότητα του παιδιού να δίνει προσοχή σε κοινωνικά σημάδια σε μια κατάσταση, η οποία δύσκολα μπορεί να κατανοηθεί στηριζόμενο το άτομο μόνο στις εκφράσεις του προσώπου. Έτσι, η αναγνώριση σύνθετων συναισθημάτων προϋποθέτει την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο η έκφραση εκδηλώνεται (Lewis, 1993). Η ικανότητα να λαμβάνει κανείς υπόψιν την οπτική κάποιου άλλου, τις συμπεριφορές, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του είναι, επίσης, σημαντική για την κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων (Harris, 1989). Για παράδειγμα, μόνο εάν έβλεπε κανείς κάποιον άλλο να πέφτει γλιστρώντας σε μια μπανανόφλουδα θα βίωνε ντροπή. Αυτό το

παράδειγμα δείχνει την υιοθέτηση της οπτική του άλλου για τη συμπεριφορά που θα προκαλούσε ντροπή.

Μια άλλη πτυχή της ικανότητας κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων, η οποία αναπτύσσεται στη μέση παιδική ηλικία, είναι η κατανόηση ότι τα άτομα μπορούν ταυτόχρονα να βιώσουν πολλαπλά και ακόμα πιο σύνθετα συναισθήματα μέσω μιας κατάστασης ή ενός ανθρώπου. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών τα καθιστούν ικανά να αντιλαμβάνονται τις αντίθετες ιδέες ή συναισθήματα (όπως η χαρά και η λύπη) τα οποία προκύπτουν από το ίδιο το άτομο ή μια κατάσταση. Για παράδειγμα, ένα παιδί που μετακομίζει σε διαφορετική γειτονιά νιώθει λύπη που αφήνει τους φίλους του, αλλά και χαρά που θα γνωρίσει νέους φίλους (Harris, 1989).

Από τη μέση παιδική ηλικία, τα παιδιά έχουν ήδη αντιληφθεί την ιδέα της ιδιωτικότητας (Harris, 1989) και μπορούν να καταλάβουν ότι νιώθουν ίσως ένα συναίσθημα, αλλά δεν το εκφράζουν απαραίτητα με τη συμπεριφορά τους. Η κατανόηση του κενού ανάμεσα στο εσωτερικό συναίσθημα και στις εξωτερικές του εκφράσεις οδηγεί στην κατανόηση των κρυφών συναισθημάτων (Harris, 1989). Τα παιδιά στη μέση παιδική ηλικία μπορούν ήδη να συνειδητοποιήσουν ότι το να κρύβουν τα εσωτερικά τους συναισθήματα μπορεί να τα προστατέψει από το να πληγωθούν από τους άλλους (π.χ. όταν οι φίλοι ίσως τους πειράζουν για τις φοβίες τους) ή από το να πληγώσουν τα συναισθήματα των άλλων (π.χ. όταν λαμβάνουν ένα ανεπιθύμητο δώρο από ένα αγαπημένο πρόσωπο). Βασιμμένοι σε αυτήν την κατανόηση, τα παιδιά μπορούν, επίσης, να κατανοήσουν το γεγονός ότι τα άλλα παιδιά μπορούν να κρύψουν τα συναισθήματά τους. Η αναγνώριση αυτού του κενού ανάμεσα στο εκδηλωμένο συναίσθημα και στο βιωμένο συναίσθημα επιτρέπει στα παιδιά να βγάζουν συμπεράσματα για τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων κατά τη διάρκεια σύνθετων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά πρέπει να λάβουν υπόψιν τους το κοινωνικό πλαίσιο και τις προηγούμενες γνώσεις τους και την εξοικείωση με τα άλλα παιδιά ή τους ενήλικους που εμπλέκονται στην κατάσταση, προκειμένου να υποθέσουν με ακρίβεια την συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, χρειάζονται λιγότερο συγκεκριμένα, εξωτερικά, φυσικά ενδείξεις για να ανιχνεύσουν τις συναισθηματικές καταστάσεις του εαυτού και των άλλων (π.χ. Γνωρίζω ότι κάποιος είναι χαρούμενος, επειδή γελάει). Αντίθετα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν πιο εσωτερικές, ψυχολογικές ενδείξεις (π.χ. Γνωρίζω ότι είμαι χαρούμενος, επειδή νιώθω καλά εσωτερικά) (Greenberg et al., 1995).

Επομένως, η σύνθετη συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας προϋποθέτει τη συνεισφορά του κοινωνικού πλαισίου και των ανθρώπων που εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Επιπλέον, αυτή η συναισθηματική συμπεριφορά ενεργοποιεί υψηλές κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες. Αυτές οι ικανότητες θέτουν δυσκολίες στα παιδιά με αυτισμό, που εκδηλώνουν διάφορες κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες όταν επεξεργάζονται κοινωνικο-συναισθηματικές πληροφορίες.

## **3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση συναισθημάτων**

### Η Ηλικία

Η κατανόηση των συναισθημάτων παίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά διακρίνουν συναισθήματα. Τα βρέφη των τεσσάρων μηνών ανταποκρίνονται στο χαμόγελο του ενήλικα και τα παιδιά του ενός έτους χρησιμοποιούν τη συναισθηματική έκφραση του ατόμου που τα φροντίζει ως οδηγό για τη δική τους συμπεριφορά (Rieffe et al., 2005).

Η Dunn (1988) παρατήρησε ότι τα τρίχρονα παιδιά ενδιαφέρονται για τις αιτίες που προκαλούν τα συναισθήματα των άλλων.

Οι Pons, Harris και Rosnay (2004) αναφέρουν ότι στα τελευταία 20 χρόνια έχει καθοριστεί ότι η κατανόηση του συναισθήματος αλλάζει με την ηλικία. Υπάρχουν τουλάχιστον εννέα ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος τα οποία έχουν μελετηθεί. Αυτά είναι τα παρακάτω:

#### **Συστατικό 1° Αναγνώριση**

Στην ηλικία των 3-4 χρονών τα νήπια έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν συναισθήματα βάσει των εκφραστικών ενδείξεων π.χ. τα παιδιά αναγνωρίζουν και ονοματίζουν στις εκφράσεις του προσώπου τα 4 βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του φόβου και του θυμού, όταν τους παρουσιάζουν ανάλογες εικόνες.

#### **Συστατικό 2° Εξωτερικές αιτίες**

Στην ηλικία 3-4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πως οι εξωτερικές αιτίες επιδρούν στα συναισθήματα των άλλων παιδιών π.χ. μπορούν να προβλέψουν τη χαρά του άλλου παιδιού όταν θα πάρει το δώρο.

#### **Συστατικό 3° Επιθυμίες**

Στην ηλικία 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να εκτιμούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες τους π.χ. μπορούν να κατανοήσουν ότι οι δύο άνθρωποι μπορεί να νιώθουν διαφορετικά την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες.

#### **Συστατικό 4° Πεποιθήσεις**

Στην ηλικία των 4-6 ετών τα παιδιά κατανοούν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων, είτε είναι λάθος ή σωστές, καθορίζουν τη συναισθηματική αντίδραση στην κατάσταση.

#### **Συστατικό 5° Ενθύμια**

Μεταξύ 3-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση μεταξύ μνήμης και συναισθήματος π.χ. όλο και περισσότερο κατανοούν ότι η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται με τον καιρό και

κάποια στοιχεία της παρούσας κατάστασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υπενθυμητές και να ενεργοποιήσουν περασμένα συναισθήματα.

### **Συστατικό 6<sup>ο</sup> Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων)**

Τα παιδιά επικαλούνται διαφορετικές στρατηγικές για τον έλεγχο του συναισθήματος, καθώς μεγαλώνουν. Παιδιά μετά τα 8 χρόνια κατανοούν ότι ψυχολογικές στρατηγικές, όπως η άρνηση, η απόσπαση προσοχής κ.ά. μπορεί να είναι αποτελεσματικές.

### **Συστατικό 7<sup>ο</sup> Προσχήματα και Πραγματικότητες**

Ενδεχομένως μπορεί να υπάρξει αντιστοιχία μεταξύ της έκφρασης του συναισθήματος και της πραγματικής αίσθησης. Μεταξύ 4-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν αυτήν την πιθανή αντιστοιχία.

### **Συστατικό 8<sup>ο</sup> Ανάμεικτα Συναισθήματα**

Από τα 8 χρόνια αρχίζουν να κατανοούν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει πολλαπλές ή και αντιφατικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε μία κατάσταση.

### **Συστατικό 9<sup>ο</sup> Ηθικές Αρχές**

Από τα 8 χρόνια κατανοούν ότι τα αρνητικά συναισθήματα συνοδεύονται από ηθικά κατακριτέες πράξεις π.χ. ψέμα, κλοπή, ενώ τα θετικά με μια ηθικά αξιόπαινη πράξη π.χ. να κάνεις μια θυσία, να ομολογείς ένα παράπτωμα (Pons et al., 2004).

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκαν από τους Pons και Harris (2004) έδειξαν ότι το γενικό επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων αναπτύσσεται πολύ καθαρά και κανονικά μεταξύ των ηλικιών 3-11 χρονών. Η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι η ανάπτυξη των εννέα συστατικών της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών χωρίζεται σε τρεις αναπτυξιακές περιόδους, κάθε μία χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση μιας ομάδας τριών συστατικών. Η πρώτη περίοδος (γύρω στα 5 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τις σημαντικές δημόσιες πλευρές των συναισθημάτων: Εξωτερικές αιτίες, εκφράσεις του προσώπου και από εκείνα τα γεγονότα ή τα αντικείμενα, τα οποία δρουν ως εξωτερικοί υποβολείς ή προειδοποιητές του επανεργοποιημένου συναισθήματος. Η δεύτερη περίοδος (γύρω στα 7 χρόνια) χαρακτηρίζεται από την κατανόηση της νοητικής φύσης του συναισθήματος: τη σύνδεση μεταξύ επιθυμιών και πεποιθήσεων και τη διαφορά μεταξύ του συναισθήματος που εκφράζεται και που νιώθεται. Τέλος, η τρίτη περίοδος (γύρω στα 9-11 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τη γνωστική ρύθμιση του συναισθήματος και από μια κατανόηση πως ένα άτομο αντιδρώντας σε μια κατάσταση βιώνει διαφορετικά συναισθήματα, ταυτόχρονα ή επιτυχώς συγκρουόμενα συναισθήματα.

Ένα άλλο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα εννέα συστατικά της συναισθηματικής κατανόησης είναι οργανωμένα ιεραρχικά. Οι σχέσεις μεταξύ των συστατικών σε κάθε ομάδα

είναι πάντα συσχετιστικές και οι σχέσεις μεταξύ των συστατικών από διαφορετικές ομάδες είναι πάντα επαγωγικές. Αρχικά, τα παιδιά εστιάζουν στις εξωτερικές πλευρές του συναισθήματος (1<sup>η</sup> ομάδα), η κατανόηση των εξωτερικών πλευρών είναι προϋπόθεση για την κατανόηση των ψυχολογικών πλευρών του συναισθήματος (2<sup>η</sup> ομάδα). Στη συνέχεια, η κατανόηση των προηγούμενων πλευρών είναι προϋπόθεση για την κατανόηση της επιρροής της αντανάκλασης των συναισθημάτων (3<sup>η</sup> ομάδα) (Pons et al., 2004).

## Η Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο οικείο πλαίσιο, όπου το παιδί μαθαίνει για πρώτη φορά για τα συναισθήματα. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γονείς και με τα αδέρφια το παιδί κατανοεί και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Επίσης, μαθαίνει το πως οι άλλοι αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στα συναισθήματά του. Οι συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς παίζουν καθοριστικό παράγοντα για τις σχέσεις που θα αναπτύξουν τα παιδιά αργότερα με τους συνομηλίκους. Οι εμπειρίες σε μια εκφραστική οικογένεια προσφέρουν στα παιδιά ιδιαίτερες δεξιότητες και χαρακτηριστικά που θα αποτελέσουν τη βάση για το χτίσιμο υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Denham, 1986).

Τα παιδιά μαθαίνουν πολλά από τους γονείς, όσον αφορά τις συναισθηματικές εκφράσεις και καταστάσεις (Halberstadt, 1991). Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εκφραστικότητα των γονιών και η έντασή της συνδέεται με τις ατομικές διαφορές της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών. Οι γονεϊκές διδακτικές στρατηγικές, όπως είναι οι συζητήσεις των γονιών για τα συναισθήματα των παιδιών σε ανάρμοστες συμπεριφορές ή οι γενικότερες συζητήσεις για τα συναισθήματα του ίδιου του γονέα και του παιδιού του, σχετίζονται με την κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών. Επίσης, οι αντιδράσεις των γονιών στα συναισθήματα του παιδιού σχετίζονται με την κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών.

Η εκφραστικότητα των ίδιων των γονιών για τα συναισθήματά τους φαίνεται πως διδάσκει έμμεσα τα παιδιά για τα συναισθήματα. Οι γονείς που εκφράζονται συναισθηματικά αποτελούν πρότυπα συναισθηματικής συμπεριφοράς για τα παιδιά τους, τα οποία μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής πληροφοριών από διάφορες συναισθηματικές εκφράσεις και καταστάσεις, αναπτύσσουν αντίστοιχες συναισθηματικές ικανότητες. Έτσι, οι γονείς που εκφράζουν ελεύθερα διάφορα επίπεδα συναισθήματος δίνουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τη φύση της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου, συμπεριλαμβανομένων κάποιων συναισθηματικών εκφράσεων (Denham et al., 1994). Αντίθετα, ελάχιστες συναισθηματικές πληροφορίες λαμβάνουν τα παιδιά με γονείς περιορισμένης εκφραστικότητας. Στις περιπτώσεις που η εκφραστικότητα είναι αρνητική, τότε αυτό προκαλεί άγχος στο παιδί. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που μεγάλωσαν σε ένα συναισθηματικό περιβάλλον που κυριαρχούσε ο θυμός, εκδήλωσαν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας, μειωμένη ενσυναίσθηση, αυξημένη αρνητική επιρροή και λιγότερο αποτελεσματική αντιμετώπιση (Cummins et al., 1985, 1981; Denham, 1989). Επίσης, αγχώδεις μητέρες έχουν παιδιά που παρουσιάζουν πιο αγχώδεις συμπεριφορές.



Φοιτητές κολεγίου που συμμετείχαν σε αντίστοιχη έρευνα αποκαλύπτουν ότι αυτοί που ανήκαν σε εκφραστικές οικογένειες θεωρούν τον εαυτό τους πιο εκφραστικό και το ίδιο εκφραστικοί περιγράφονται από τους συμμαθητές τους (Cassidy et al., 1992).

Κριτικής σημασίας εμφανίζεται να είναι η συνεισφορά της μητρικής εκφραστικότητας ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στις περιπτώσεις που συναισθήματα θυμού ήταν κυρίαρχα, η συναισθηματική κατανόηση των παιδιών ήταν περιορισμένη λόγω της έκθεσης των παιδιών στα αρνητικά συναισθήματα των ενηλίκων. Έτσι, οι μητέρες που δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αποθαρρύνουν τα παιδιά τους να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα περιορίζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη (Denham et al., 1994).

Οι γονείς φαίνεται να ενθαρρύνουν άμεσα την εξήγηση και την κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι συζητήσεις των γονέων με τα παιδιά για τις συνέπειες και τα αποτελέσματα των διαφόρων συναισθημάτων συμβάλλει στην καλύτερη συναισθηματική γνώση (Russell & Bullock, 1986). Αυτού του είδους η επικοινωνία μεταξύ παιδιού και γονέα προωθεί τη συναισθηματική επίγνωση και κινητοποιεί τα παιδιά να παρακολουθούν και να επεξεργάζονται τις συναισθηματικές πληροφορίες. Επομένως, οι οικογενειακές συζητήσεις για τα συναισθήματα γονέα-παιδιού ενισχύουν την κοινωνικογνωστική ανάπτυξη των συναισθημάτων των παιδιών (Dunn, 1988).

Οι δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης αναπτύσσονται με την αλληλεπίδραση παιδιού και γονέα. Η ποιότητα του δεσμού που έχει το παιδί με την οικογένειά του, καθώς και η εκφραστικότητα των γονέων επηρεάζει την κατανόηση συναισθημάτων και τις γενικότερες σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από πολλές έρευνες που μελετούν την εκφραστικότητα των γονέων σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Σε μια έρευνα με εφήβους με εκφραστικούς γονείς βρέθηκε ότι οι έφηβοι περιέγραφαν τον εαυτό τους ως περισσότερο φιλικό και εξωστρεφή (Halberstadt, 1984). Επίσης, έρευνες έχουν βρει ότι οι γονείς των δημοφιλών παιδιών δείχνουν στα παιδιά τους θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους γονείς που είναι απορριπτικοί κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού. Τέλος, παιδιά προσχολικής ηλικίας που εκδήλωσαν υψηλή εκφραστικότητα κατά τη διάρκεια φυσικού παιχνιδιού με τους γονείς τους βρέθηκε να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984; Parke et al., 1989).

## **Κεφάλαιο 4: Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τον αυτισμό, την κοινωνική κατανόηση και τα συναισθήματα**

### **4.1. Έρευνες στην ικανότητα ανάπτυξης της θεωρίας του νου παιδιών με αυτισμό**

Η θεωρία του νου, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί την νοητική κατάσταση (π.χ. πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις και συναισθήματα) των άλλων και να προβλέπει ανάλογα τη συμπεριφορά τους, είναι ένας άλλος τομέας της κοινωνικής κατανόησης στην οποία τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν μικτές δυνατότητες. Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών έχουν δείξει ότι αυτά τα παιδιά έχουν καλά αποτελέσματα στα έργα της θεωρίας του νου σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας. Για παράδειγμα, έδειξαν σχετικά καλές επιδόσεις στα έργα δεύτερης τάξεως λανθασμένης πεποίθησης, όπως είναι του Perner και Wimmer's (1985) «John and Mary έργο» (Bauminger & Kasari, 1999; Dahlgren & Trillingsgaard, 1996). Ωστόσο, δεν είχαν τόσο καλά αποτελέσματα όταν τους παρουσίασαν πιο φυσικές ιστορίες της θεωρίας του νου που έμοιαζαν περισσότερο με την πραγματικότητα (π.χ. Harpe's, 1994 «περίεργες ιστορίες») και επίσης, όταν εφαρμόστηκαν τα έργα της θεωρίας του νου στην πραγματική τους κοινωνική λειτουργία (Ozonoff & Miller, 1995). Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν μόνο μερική κατανόηση της νοητικής κατάστασης των άλλων και αυτή η γνώση δεν μεταφέρεται αυθόρμητα σε καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Επιπλέον, περιλαμβάνει τη κατανόηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών από ψυχολογικής απόψεως, είτε αντιμετωπίζοντας το κόσμο, το περιβάλλον, τον εαυτό του είτε τους άλλους. Συγκεκριμένα, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα των άλλων. Μια πτυχή αυτού του τομέα αφορά τη θεωρία του νου, η οποία συνδέεται με την κοινωνική κατανόηση ή ως ένα είδος κοινωνικής γνώσης (Carpendale & Lewis, 2010). Η θεωρία του νου αναφέρεται στην προσπάθεια των παιδιών να κατανοήσουν τη σκέψη και τις πεποιθήσεις των άλλων βασιζόμενα στις δικές τους εμπειρίες. Τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών αποκτούν την ικανότητα της στοιχειώδους νοητικής αφαίρεσης που αφορά την ικανότητα των παιδιών να διατυπώνουν λογικές προτάσεις βασιζόμενα στην επεξεργασία στοιχείων της κοινωνικής πραγματικότητας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Οι ερευνητές της συγκεκριμένης θεωρίας αναδεικνύουν τη σημασία της εμπειρίας, ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Τα παιδιά αναθεωρούν και διαμορφώνουν συνεχώς νέες θεωρίες βασισμένες στα εμπειρικά τους δεδομένα (Forceno, 2008).

Η κοινωνική κατανόηση περιλαμβάνει την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει αυθόρμητα και να ερμηνεύει σωστά τα λεκτικά και μη λεκτικά κοινωνικά και συναισθηματικά στοιχεία. Είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κεντρικές και περιφερειακές κοινωνικές και συναισθηματικές πληροφορίες. Αφορά τη γνώση διαφορετικών κοινωνικών συμπεριφορών και τις συνέπειές τους στα διαφορετικά κοινωνικά καθήκοντα (π.χ. πώς να ξεκινήσει μια συζήτηση, πώς να διαπραγματευτεί τις ανάγκες του, πώς να μπει σε μια ομάδα). Επίσης, αναφέρεται στην

ικανότητα να ερμηνεύει αποτελεσματικά τη νοητική κατάσταση των άλλων (π.χ. οι ικανότητες της «θεωρίας του νου») (Crick & Dodge, 1994). Αν και η κλινική εμπειρία υπερβαίνει την εμπειρική γνώση σχετικά με τις περισσότερες κοινωνικές-γνωστικές ικανότητες, οι περιοχές α) της αναγνώρισης συναισθημάτων, β) της δυνατότητας διάκρισης κεντρικών κοινωνικών ερεθισμάτων από περιφερειακά ερεθίσματα και γ) οι δυνατότητες της θεωρίας του νου έχουν όλες ερευνηθεί εμπειρικά σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Οι έρευνες έχουν αναδείξει δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων ως το μεγαλύτερο πρόβλημα των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με την κοινωνική αναισθησία και αδιαφορία (Bacon et al., 1998; Sigman & Ruskin, 1999). Αυτά τα παιδιά είναι εγκλωβισμένα σε έναν φαύλο κύκλο κοινωνικής απομόνωσης. Από τη μια μεριά έχουν την επιθυμία να συμμετέχουν κοινωνικά με τους συμμαθητές τους και να εκφράζουν τη μοναξιά και την κατάθλιψη όταν απουσιάζουν από τέτοιες σχέσεις, ενώ από την άλλη έχουν φτωχές φιλίες και δεν ξέρουν πώς να αλληλοεπιδράσουν επαρκώς με τους συμμαθητές τους, εξαιτίας της έλλειψης κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης και εμπειριών (Bauminger & Kasari, 2000; Hobson et al., 1993; Wing, 1992). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν εμφανείς δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση και στην αμοιβαία αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

Ένα άλλο πρόβλημα κοινωνικής κατανόησης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού αποτελεί η τάση τους να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις περιφερειακές λεπτομέρειες, ιδιαίτερα στα φυσικά χαρακτηριστικά που εμπλέκονται σε μια κοινωνική κατάσταση, παρά στην απόδοση κοινωνικού νοήματος σε κοινωνικά ερεθίσματα. Για παράδειγμα στην έρευνα του Bauminger και Shulman (2001), τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έτειναν να περιγράφουν σωματικές λεπτομέρειες σε μια εικόνα που απεικόνιζε δυο φίλους που μοιράζονταν μυστικά (π.χ. εγγύτητα, παιδικές δραστηριότητες, το χρώμα των παιδικών ρούχων), παρά να περιγράφουν αυτά τα παιδιά ως στενούς φίλους. Σε μια άλλη έρευνα ο Klin (2000), επίσης, έδειξε μικρότερη κοινωνική ικανότητα στην κατανόηση φιγούρων κινούμενων σχεδίων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Αυτά τα παιδιά ήταν λιγότερο ευαίσθητα σε κοινωνικά στοιχεία, καθώς χρησιμοποίησαν σημαντικά λιγότερους συναισθηματικούς όρους και ήταν λιγότερο ικανοί στο να αποδίδουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας μέσα από τις ενέργειες των χαρακτήρων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Παραμένει ασαφές εάν αυτό το πρόβλημα προέρχεται από την έλλειψη κοινωνικής κατανόησης και γνώσης που σχετίζεται με κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις και/ή από προβλήματα στη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών που απαιτούν τη λήψη και επεξεργασία του συνόλου Gestalt παρά τα επιμέρους στοιχεία του (π.χ. τις υποθέσεις κεντρικής συνοχής, Frith, 1989). Παρόλα αυτά είναι σαφές ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού χρειάζονται βοήθεια τόσο στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και νορμών (Kunze & Mesibon, 1998), όσο και στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών (Attwood, 1998). Επομένως, η παρέμβαση πρέπει να επικεντρωθεί στη διευκόλυνση των δυνατοτήτων κοινωνικής κατανόησης του παιδιού, διδάσκοντας την ικανότητα να αναγνωρίζει κοινωνικά στοιχεία σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις, στην ενίσχυση της ικανότητας να βγάζει ακριβή κοινωνικά συμπεράσματα και στην επέκταση του ρεπερτορίου του παιδιού

χρήσης εναλλακτικών συμπεριφορών σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις (Siegel et al., 1996).

#### **4.2. Έρευνες στην κοινωνική κατανόηση σε σχέση με την αναγνώριση συναισθημάτων παιδιών με αυτισμό**

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος αποτελούν μια αναπτυξιακή και νευρολογική διαταραχή με γενετική βάση και πλήττουν σημαντικά βασικούς τομείς όπως είναι 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 (APA, 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 et al., 1985) πιθανώς λόγω δυσκολιών στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών (Fein & Hilton, 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).

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Kasari, Chamberlain και Bauminger (2001) σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού με τυπική νοημοσύνη, έδειξε ότι τα παιδιά 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 γενίκευση πολλών αποτελεσμάτων ερευνών δυσκολεύεται εξαιτίας της ετερογένειας ως βασικό χαρακτηριστικό του αυτιστικού φάσματος (Castelli, 2005). Το γεγονός αυτό γίνεται εμφανές και στα αντικρουόμενα ευρήματα σχετικά με το επίπεδο και την ένταση των ελλειμμάτων στον τομέα της αναγνώρισης συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου σε άτομα με αυτισμό (Harms et al., 2010).

Οι Hadwin, Baron-Cohen, Howlin και Hill (1996) βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν επιτυγχάνουν να κατανοήσουν όλες τις πλευρές των συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα δυσκολεύονται στην αναγνώριση συνθετότερων συναισθημάτων, όπως η έκπληξη. Η δυσκολία των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού να εμπλακούν κατάλληλα σε συναισθηματικές σχέσεις, ενδεχομένως συνδέεται με την έλλειψη ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων μέσω εκφράσεων και συνδέεται με τη γενική αδυναμία τους στον τομέα της κοινωνικής κατανόησης (Hobson, 1986a, 1986b). Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολίες

στην κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου, εξαιτίας δυσκολιών στον τομέα των επιτελικών λειτουργιών, οπότε και πάλι αμφισβητείται η γενικευμένη δυσκολία στην επεξεργασία των συναισθημάτων (Grossman et al, 2000).

Η κοινωνική κατανόηση σχετίζεται με τις πεποιθήσεις, οι οποίες συνιστούν νοητικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. 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., 2005). 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 συναίσθημά του (Tager-Flusberg, 1992). Επιπλέον, η ικανότητα των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα να εξηγήσουν συναισθήματα, ως συνέπειες καταστάσεων ή επιθυμιών φαίνεται να μην διαφέρει σημαντικά από αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, όμως η σημαντικότερη αδυναμία εκδηλώνεται στην κατανόηση του συναισθήματος με βάση τις πεποιθήσεις του άλλου. Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα μετα-αναπαράστασης, στην οποία τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν σημαντικές δυσκολίες (Baron-Cohen, 1991).

Σύμφωνα με έρευνες σε άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, έδειξαν ότι τα τελευταία ανταποκρίνονταν σωστά στην αναγνώριση απλών συναισθημάτων, όταν αυτά παρουσιάζονταν με διαφορετικά ερεθίσματα, αλλά δυσκολεύονταν στην εξήγηση των αιτιών που προκαλούν απλά και σύνθετα συναισθήματα, καθώς δεν έχουν ολοκληρωμένη κατανόηση συναισθημάτων, όταν αυτά προκύπτουν από την κοινωνική κατανόηση κανόνων και νορμών (Capps et al., 1992; Loveland et al., 1997). Παρόμοια αποτελέσματα βρήκε και μια άλλη έρευνα (Dennis et al., 2000) η οποία υποστήριξε ότι τα παιδιά στο φάσμα εμφάνιζαν δυσκολίες στην κατανόηση και εξήγηση συναισθημάτων που προέκυπταν από κοινωνικές καταστάσεις, δηλαδή μέσα σε κοινωνικά πλαίσια.

Η έρευνα των Rieffe και των συνεργατών του (2000) πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με αυτιστικές διαταραχές ηλικίας εννέα χρονών κατά μέσο όρο και δυο ομάδες ελέγχου με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας έξι και δέκα χρονών και περιελάμβανε την κατανόηση συναισθημάτων μέσα από τη διήγηση σύντομων ιστοριών. Τα παιδιά καλούνταν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της κάθε ιστορίας και να προβούν σε σύντομες ερμηνείες τυπικών και άτυπων συναισθημάτων. Στην κατανόηση των τυπικών συναισθημάτων (π.χ. είμαι χαρούμενος, επειδή πήρα δώρο γενεθλίων) βρέθηκε ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έδιναν λιγότερες εξηγήσεις βασισμένα στις νοητικές καταστάσεις του ήρωα της ιστορίας. Αντίθετα, στην κατανόηση των άτυπων συναισθημάτων (π.χ. είμαι θυμωμένος, επειδή πήρα δώρο γενεθλίων) είχαν αντίστοιχα καλή επίδοση αποδίδοντας επιθυμίες και πεποιθήσεις, όπως η ομάδα ελέγχου ηλικίας δέκα χρονών. Επομένως, φαίνεται

ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ερμηνείας του άλλου.

#### **4.3. Έρευνες σχετικά με την κατανόηση συναισθημάτων παιδιών με αυτισμό**

Η αναγνώριση συναισθημάτων ορίζεται ως η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τις διάφορες συναισθηματικές εκφράσεις, που αποτυπώνονται μέσω του προσώπου, των χειρονομιών και των λεκτικών εκφράσεων, στον εαυτό του και στους άλλους και να κατανοεί την κοινωνική τους σημασία στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Buitelaar et al., 1999). Θεμελιώδης σημασία για αυτό έχει η ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων (Haviland & Lewica, 1987).

Η κατανόηση των βασικών συναισθημάτων από τα παιδιά, όπως η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος, καθώς και σύνθετα κοινωνικά συναισθήματα, όπως η ντροπή, η ενσυναίσθηση, η μοναξιά, η έκπληξη ή η υπερηφάνεια έχουν μελετηθεί σε έναν αριθμό ερευνών σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Bacon et al., 1998; Bauminger & Kasari, 2000; Bormann-Kischkel et al., 1995; Buitelaar et al., 1999; Capps et al., 1992; Jaedicke et al., 1994; Kasari et al., 1999; Loveland et al., 1997). Συνολικά, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού τα πήγαν καλά στην κατανόηση απλών συναισθημάτων, όταν αυτά τα συναισθήματα ήταν είτε άμεσα είτε έμμεσα που παρουσιάστηκαν σε διαφορετικά ερεθίσματα (Capps et al., 1992; Loveland et al., 1997). Ωστόσο, εκδήλωσαν δυσκολίες στην εξήγηση των αιτιών των απλών και σύνθετων συναισθημάτων (π.χ. έκπληξη). Επιπλέον, αυτά τα παιδιά παρουσίασαν μια ελλιπή κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών συναισθημάτων, τα οποία συνδέονται με την κοινωνική κατανόηση των πολιτιστικών νορμών, συμβάσεων και κανόνων συμπεριφοράς (π.χ. στην ενοχή), με την ικανότητα να προβληματίζονται οι ίδιοι από τις αντιδράσεις των άλλων (π.χ. η ντροπή), καθώς και με την ικανότητα να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους συμπεριφορά (π.χ. υπερηφάνεια). Σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που περιλάμβανε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εκδήλωσαν μικρότερο ρεπερτόριο σύνθετων κοινωνικών συναισθημάτων που ήταν σε θέση να τα αναγνωρίσουν μόνο περιγραφικά και σε γενικά παραδείγματα σύνθετων συναισθημάτων, επίσης, ήταν λιγότερο πιθανό να συμπεριλάβουν τη συμβολή του κοινού στα δικά τους παραδείγματα και χρειάστηκε περισσότερος χρόνος και προτροπή για να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα με σύνθετα κοινωνικά συναισθήματα. Επιπλέον, έτειναν να βασίζονται και να εφαρμόζουν γνωστικές στρατηγικές και όρους (π.χ. πιστεύω) ανάκλησης παραδειγμάτων σύνθετων συναισθημάτων (Kasari et al., 2001). Συμπερασματικά, τα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό χρειάζονται βοήθεια στη διεύρυνση του ρεπερτορίου των συναισθημάτων και στη σύνδεση συναισθημάτων με διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις.

Επίσης, τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού εξαιτίας των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν, δυσκολεύονται στην αναγνώριση και διάκριση των συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και δεν καταφέρνουν σε πολλές περιπτώσεις να συνδεθούν συναισθηματικά με τους άλλους (Fein et al, 1986; Losh & Capps, 2006). Παράλληλα, τα ίδια τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού απτυγχάνουν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα τις εκφράσεις του προσώπου, γεγονός που τους δυσκολεύει να δηλώσουν το συναίσθημα μιας κατάστασης, ενώ και η χρήση χειρονομιών με στόχο την εκδήλωση ενός συναισθήματος είναι περιορισμένη (Yirmiya et al., 1992). Τα ίδια αποτελέσματα επαληθεύονται και από μια άλλη έρευνα (Attwood, 2006) που έδειξε ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στον τρόπο που εκδηλώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, όταν εμπλέκονται σε διάφορες συναισθηματικές και επικοινωνιακές καταστάσεις, γεγονός που τους δημιουργεί προβλήματα στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

#### **4.4. Σκοπός της παρούσας έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού σχολικής ηλικίας σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει βρεθεί ότι οι δεξιότητες της θεωρίας του νου κατακτώνται στην ηλικία των 4-5 ετών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ότι οι σκέψεις των άλλων προσδιορίζονται από νοητικές καταστάσεις όπως πεποιθήσεις, προθέσεις, επιθυμίες και συναισθήματα. Στη συνέχεια, τα παιδιά προβαίνουν σε ερμηνείες και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των άλλων βασισμένα σε αυτές τις νοητικές καταστάσεις (Astington, 1993; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Επιπλέον, συγκρίνονται οι επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στα έργα της θεωρίας του νου σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έρευνες που έγιναν σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έδειξαν σχετικά καλές επιδόσεις στα έργα δεύτερης τάξεως λανθασμένης πεποίθησης, όπως είναι του Perner και Wimmer's (1985) «John and Mary έργο» (Bauminger & Kasari, 1999; Dahlgren & Trillingsgaard, 1996). Ωστόσο, δεν είχαν τόσο καλά αποτελέσματα σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, όταν τους παρουσίασαν πιο φυσικές ιστορίες της θεωρίας του νου που έμοιαζαν περισσότερο με την πραγματικότητα (π.χ. Harpe's, 1994 «περίεργες ιστορίες») και επίσης, όταν εφαρμόστηκαν τα έργα της θεωρίας του νου στην πραγματική τους κοινωνική λειτουργία (Ozonoff & Miller, 1995). Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους έχουν μόνο μερική κατανόηση της νοητικής κατάστασης των άλλων και αυτή η γνώση δεν μεταφέρεται αυθόρμητα σε καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Επιπλέον, η έρευνα αξιολόγησε τις επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους

συνομηλίκους τους. Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έχει φανεί ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εκδηλώνουν δυσκολίες στην κατανόηση και στη διάκριση των συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, γεγονός το οποίο τους εμποδίζει να εμπλακούν σε διάφορες συναισθηματικές και επικοινωνιακές καταστάσεις (Fein et al, 1986; Losh & Capps, 2006; Attwood, 2006). Επιπλέον, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού σημείωσαν καλές επιδόσεις στην κατανόηση απλών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) σε σχέση με σύνθετα κοινωνικά συναισθήματα (ντροπή, ενσυναίσθηση, μοναξιά, έκπληξη ή υπερηφάνεια) σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Capps et al., 1992; Loveland et al., 1997). Τα παιδιά στο φάσμα δεν μπορούσαν να εξηγήσουν τις αιτίες σύνθετων συναισθημάτων που συνδέονται με κοινωνικές και πολιτιστικούς κανόνες συμπεριφοράς.

Τέλος, η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις στα έργα της θεωρίας του νου σε σχέση με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και στους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχει φανεί ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύονται να κατανοήσουν όλες τις πλευρές του συναισθήματος και ιδιαίτερα των συναισθημάτων που προέρχονται από κοινωνικές καταστάσεις (Dennis et al., 2000; Capps et al., 1992; Loveland et al., 1997). Η δυσκολία των ατόμων να εμπλακούν σε συναισθηματικές σχέσεις συνδέεται με τη γενικότερη αδυναμία τους στον τομέα της κοινωνικής κατανόησης (Hobson, 1986a 1986b). Σύμφωνα με την έρευνα των Tager-Flusberg (1992) και 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. Τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχουν σημαντικές ελλείψεις στην κοινωνική κατανόηση, δηλαδή στην απόδοση νοητικών καταστάσεων στους άλλους (θεωρία του νου) (Baron-Cohen et al, 1985) πιθανώς λόγω δυσκολιών στην επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών (Fein et al., 1992).

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθούν:

- α) Ποιές είναι οι επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων;
- β) Υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων;
- γ) Υπάρχει συσχέτιση στα έργα της θεωρίας του νου με την κατανόηση συναισθημάτων στις επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης;
- δ) Υπάρχει συσχέτιση στις επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης συναισθημάτων ως προς την ηλικία;



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μέθοδος**

### **5.1. Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν παιδιά δημοτικού σχολείου από την πρώτη δημοτικού έως και την έκτη δημοτικού, καθώς και παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Συνολικά, συμμετείχαν 60 παιδιά, ηλικίας 6-12,5 (Μ.Ο.= 8,57, Τ.Α.= 1,61). Από αυτά τα 30 παιδιά ήταν τυπικής ανάπτυξης (Μ.Ο.= 8,05, Τ.Α.= 1,44) και τα υπόλοιπα 30 παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Μ.Ο.= 9,12, Τ.Α.= 1,61). Στην πλειοψηφία τους ήταν αγόρια και συγκεκριμένα στα 60 παιδιά, τα 52 ήταν αγόρια σε ποσοστό 86,7% και τα 8 κορίτσια σε ποσοστό 13,3%.

Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής που επιλέχθηκαν με βάση την ύπαρξη τμήματος ένταξης, καθώς και παιδιών με επίσημη διάγνωση αυτισμού. Η διάγνωση των παιδιών έγινε από δημόσιο φορέα και αφορά σε διαταραχές αυτιστικού φάσματος μέσης ή υψηλής λειτουργικότητας χωρίς επιπλέον δυσκολίες ή διαταραχές και ανεπτυγμένο λόγο.

Το δείγμα ήταν διαθέσιμο και περιελάμβανε παιδιά τυπικής ανάπτυξης δημοτικού σχολείου και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στην χορήγηση των εργαλείων συμμετείχαν οικειοθελώς τα παιδιά και ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη των γονέων.

### **5.2. Ερευνητικά εργαλεία**

#### **5.2.1. Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων (Test of Emotional Comprehension, TEC) (Pons et al., 2004)**

Προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων (Test of Emotional Comprehension, TEC) (Pons et al., 2004). Για την αξιολόγηση των εννέα ευδιάκριτων συστατικών της κατανόησης συναισθημάτων χρησιμοποιείται βιβλίο με φιγούρες το οποίο συνοδεύεται από συγκεκριμένες μικρές ιστορίες. Υπάρχουν δύο εκδοχές του βιβλίου, μια για κορίτσια, η οποία περιέχει κορισίτικες φιγούρες, και μια για τα αγόρια, με αγορίστικες φιγούρες. Οι ιστορίες παραμένουν οι ίδιες, το ίδιο και οι ερωτήσεις που θέτονται στο παιδί, η μόνη διαφορά είναι στα ονόματα των πρωταγωνιστών ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Ο τόνος της φωνής της ερευνήτριας που διηγείται τις ιστορίες είναι συναισθηματικά ουδέτερος, και η διαδικασία ξεκινά αφού η ερευνήτρια προετοιμάσει το παιδί λέγοντάς του ότι θα παίξουν μαζί ένα παιχνίδι με εικόνες. Η ερευνήτρια ενθαρρύνει το παιδί να εκφράσει οποιαδήποτε απορία και δίνει τον κατάλληλο χρόνο ώστε να αρχίσει η διαδικασία όταν το παιδί αισθάνεται έτοιμο.

Το Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων περιλαμβάνει τα παρακάτω μέρη:

Μέρος Ι – Αναγνώριση: Η ερευνήτρια δείχνει κάθε φορά στο παιδί παιδικά προσωπάκια με διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις. Το παιδί, αφού παρατηρήσει τα προσωπάκια,

καλείται να διαλέξει το πρόσωπο που φαίνεται λυπημένο, χαρούμενο, θυμωμένο, φοβισμένο ή ανέκφραστο.

Μέρος II - Εξωτερικές αιτίες: Σε αυτό το μέρος η ερευνήτρια διηγείται στο παιδί μερικές ιστορίες και στη συνέχεια του κάνει κάποιες ερωτήσεις. Τα παιδιά καλούνταν να κατανοήσουν πώς οι εξωτερικές αιτίες (πχ. ο θάνατος ενός κατοικίδιου) επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.

Μέρος III – Επιθυμίες: Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες. Καταλαβαίνουν, λοιπόν, πως δύο άνθρωποι μπορεί να νιώσουν διαφορετικά για την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες. Για τον έλεγχο της κατανόησης του ρόλου της επιθυμίας παρουσιάζονται στο παιδί δύο πρωταγωνιστές με διαφορετικές προτιμήσεις και επιθυμίες, τις οποίες το παιδί καλείται να αξιολογήσει.

Μέρος IV – Πεποιθήσεις: Τα παιδιά στην ηλικία των 3-6 ετών καταλαβαίνουν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι σωστές είτε είναι λανθασμένες καθορίζουν τη συναισθηματική τους αντίδραση σε μια δεδομένη κατάσταση. Στη φάση αυτή, η ερευνήτρια ζητά από το παιδί να κάνει μια απόδοση συναισθήματος σε ένα πρωταγωνιστή. Η ερευνήτρια διηγείται μια ιστορία για το κουνελάκι του πρωταγωνιστή, το οποίο παρουσιάζεται να τρώει το αγαπημένο του καρτό μπροστά από ένα θάμνο. Το κουνελάκι δε γνωρίζει ότι πίσω από το θάμνο κρύβεται ο λύκος. Το παιδί καλείται να απαντήσει πώς νιώθει το κουνελάκι καθώς τρώει το καρτό του (χαρούμενο, ανέκφραστο, θυμωμένο ή φοβισμένο).

Μέρος V – Ενθύμιο: Στην ηλικία 3-6 ετών τα παιδιά κατανοούν τη σχέση μνήμης - συναισθήματος, δηλαδή πως με την πάροδο του χρόνου η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται αλλά μπορεί στο μέλλον κάποιο στοιχείο να ενεργοποιήσει το περασμένο συναίσθημα. Η αξιολόγηση της κατανόησης του ρόλου της μνήμης στα συναισθήματα γίνεται με τη βοήθεια ερωτήσεων γύρω από τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή, το κουνελάκι του οποίου το έφαγε ο λύκος, που θυμάται το δυσάρεστο γεγονός βλέποντας μια φωτογραφία του αγαπημένου του ζώου.

Μέρος VI - Κανονισμοί (Διαχείριση Συναισθημάτων): Αξιολογείται η κατανόηση από το παιδί του τρόπου με τον οποίο ο πρωταγωνιστής της ιστορίας ρυθμίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του ώστε να μην είναι λυπημένος εξαιτίας της απώλειας του κουνελιού του. Η ερευνήτρια λέει στο παιδί ότι ο πρωταγωνιστής είναι πολύ λυπημένος γιατί έχασε το κουνελάκι του και το ρωτάει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να σταματήσει να είναι λυπημένος. Οι επιλογές από τις οποίες καλείται να διαλέξει το παιδί περιλαμβάνουν (α) να κλείσει τα μάτια του, (β) να πάει μια βόλτα, (γ) να σκεφτεί κάτι άλλο ή (δ) τίποτα δεν μπορεί να κάνει τον πρωταγωνιστή να πάψει να είναι λυπημένος.

Μέρος VII - Προσχήματα και Πραγματικότητες: Αξιολογείται αν το παιδί κατανοεί πως το αληθινό συναίσθημα μπορεί να κρυφτεί και πως η έκφραση του συναισθήματος δεν είναι πάντα αληθινή. Στην ιστορία παρουσιάζονται δύο πρωταγωνιστές. Ο ένας δεν έχει στα χέρια του καραμέλες, αν και είναι χαμογελαστός ενώ ο άλλος κρατά πολλές καραμέλες και κοροϊδεύει τον

πρώτο. Ο ένας πρωταγωνιστής χαμογελάει προκειμένου να κρύψει πώς πραγματικά νιώθει. Η ερευνήτρια ρωτάει το παιδί πώς νιώθει μέσα του αυτός ο πρωταγωνιστής (χαρούμενος, ανέκφραστος, θυμωμένος ή φοβισμένος) .

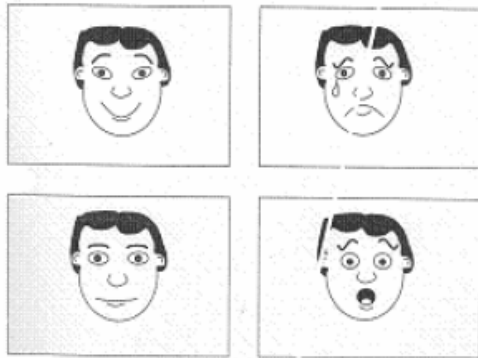
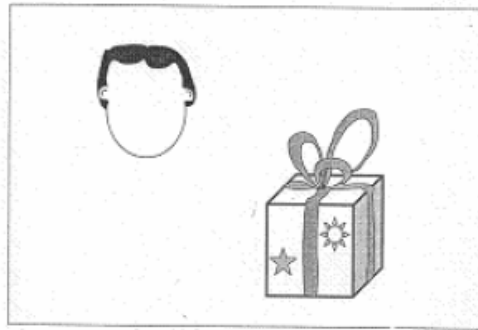
Μέρος VIII - Ανάμεικτα Συναισθήματα: Τα παιδιά από την ηλικία των 8 ετών κατανοούν ότι μια κατάσταση μπορεί να προκαλέσει στο άτομο πολλαπλά και αντιφατικά συναισθήματα.

Εδώ αξιολογείται η κατανόηση των μικτών συναισθημάτων με μια ιστορία στην οποία το παιδί πρέπει να αποφανθεί πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής ο οποίος κοιτάζει το καινούριο του ποδήλατο, δώρο γενεθλίων, αλλά συγχρόνως σκέφτεται πως θα πέσει κάτω και θα χτυπήσει γιατί δεν ξέρει καλό ποδήλατο.

Μέρος IX - Ηθικές Αρχές: Τα παιδιά από την ηλικία των 8 ετών κατανοούν ότι οι ηθικά κατακριτέες πράξεις συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα, ενώ οι ηθικά καλές πράξεις από θετικά. Στην ιστορία αυτή, ο πρωταγωνιστής βρίσκεται στην κουζίνα του σπιτιού του φίλου του και βρίσκει ένα βάζο με σοκολατένια μπισκότα. Στη συνέχεια, ο πρωταγωνιστής τρώει ένα μπισκότο χωρίς να ρωτήσει τη μητέρα του φίλου του. Όταν ο πρωταγωνιστής επιστρέφει στο σπίτι του και βλέπει τη μητέρα του, θυμάται το παράπτωμά του και σκέφτεται ότι πρέπει να το ομολογήσει στη μητέρα του. Τελικά αποφασίζει να μην πει τίποτα στη μητέρα του. Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια ρωτάει το παιδί πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής (χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος ή ανέκφραστος).

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται στο φύλλο απαντήσεων (Παράρτημα) και αξιολογούνται ως εξής: για κάθε σωστή απάντηση το παιδί λαμβάνει 1 βαθμό και για κάθε λανθασμένη απάντηση δε λαμβάνει κανένα βαθμό. Ο συνολικός βαθμός στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων κυμαίνεται από 9 (καλύτερη επίδοση) έως 0 (χειρότερη επίδοση).

Έτσι για παράδειγμα, στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζεται μια φιγούρα και ένα δώρο. Ο ερευνητής λέει στο παιδί ότι αυτό το αγόρι παίρνει ένα δώρο για τα γενέθλιά του. Στη συνέχεια το ρωτά πώς νιώθει το αγόρι αυτό. Εμφανίζει το άλλο μισό της σελίδας και το ρωτά να του απαντήσει αν αυτό είναι *χαρούμενο, λυπημένο, εντάξει ή φοβισμένο* δείχνοντας συγχρόνως την ανάλογη έκφραση.

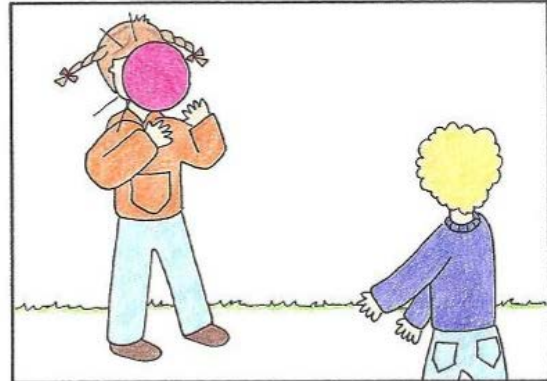
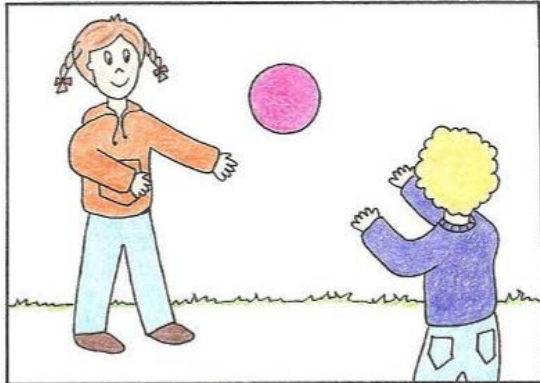


### 5.2.2. Τεστ Συναισθηματικού Λεξιλογίου (Emotional Lexicon Test, ELT) (Grazzani et al., 2011)

Επίσης, για τη διερεύνηση του βαθμού της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Συναισθηματικού Λεξιλογίου (Emotional Lexicon Test, ELT) (Grazzani et al., 2011) μεταφρασμένο στα ελληνικά από την ερευνήτρια. Αυτό το τεστ είναι για παιδιά ηλικίας 3 έως 10 ετών και έχει σχεδιαστεί για να αξιολογεί την κατανόηση του λεξιλογίου συναισθηματικής κατάστασης από τα παιδιά. Κάθε ένα από τα 14 στοιχεία του τεστ παρουσιάζει ένα σύντομο σενάριο. Το πρώτο μέρος του τεστ αξιολογεί την κατανόηση του λεξιλογίου των βασικών συναισθημάτων των παιδιών (7 στοιχεία), και το δεύτερο μέρος αξιολογεί την κατανόηση του λεξιλογίου των σύνθετων και κοινωνικοηθικών συναισθημάτων των παιδιών (7 στοιχεία). Ο ερευνητής πρώτα διαβάζει φωναχτά τη σύντομη ιστορία, στην οποία μια εξωτερική αιτία οδηγεί τον πρωταγωνιστή να έχει μια συναισθηματική εμπειρία. Το παιδί καλείται στη συνέχεια να υποδείξει ποιος από τους δύο συναισθηματικούς όρους περιγράφει καλύτερα τα συναισθήματα του χαρακτήρα της ιστορίας και τελικά να δικαιολογήσει την επιλογή του όρου. Δεδομένης της ηλικίας των συμμετεχόντων, στην τρέχουσα μελέτη χορηγήθηκε μόνο το δεύτερο μέρος του τεστ. Ένα σκορ 0 δίνεται αν το παιδί διαλέξει το συναισθηματικό όρο που δεν ταιριάζει με τα συναισθήματα του χαρακτήρα της ιστορίας ή επιλέξει το σωστό όρο, αλλά αποτύχει να δώσει την κατάλληλη εξήγηση για την επιλογή. Οι βαθμολογίες κυμαίνονται από 0 έως 7.

Έτσι για παράδειγμα, στις παρακάτω εικόνες παρουσιάζονται δυο παιδιά να παίζουν μπάλα και ξαφνικά το ένα παιδί πετάει τη μπάλα στο άλλο πετυχαίνοντάς το στο πρόσωπο. Ο

ερευνητής παρουσιάζει το σύντομο σενάριο: «Ο Παύλος και η Άννα παίζουν μπάλα. Σε μια συγκεκριμένη στιγμή ο Παύλος πετάει την μπάλα και χτυπάει την Άννα στο πρόσωπο, πληγώνοντάς την. Η Άννα αρχίζει να κλαίει». Έπειτα, ρωτάει το παιδί να του απαντήσει πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας *αδιάφορος* ή *νιώθει ένοχος*.



### 5.2.3. Τρία Έργα της Λανθασμένης Πεποίθησης

Για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου χρησιμοποιήθηκαν τα τρία έργα της λανθασμένης πεποίθησης, τα οποία περιγράφονται παρακάτω:

#### Έργο 1<sup>ο</sup>: “Η απροσδόκητη μετατόπιση” (The unexpected transfer)

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wimmer και Perner (1983) σε έρευνα η οποία είχε σκοπό να εξετάσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα κατά τη νηπιακή ηλικία (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004). Σύμφωνα με το έργο αυτό, κάθε παιδί παρακολουθεί μία παράσταση που εκτυλίσσεται στο παιδικό δωμάτιο ενός σπιτιού με πρωταγωνιστές δύο κούκλες, που υποδύονται ένα κορίτσι, την Μαρία και τη μητέρα της. Το κορίτσι μπαίνει στο δωμάτιό της και τοποθετεί μια μπάλα κάτω από το γραφείο (θέση Α) και απομακρύνεται. Κατόπιν, εισέρχεται στο δωμάτιο η μητέρα του παιδιού και παίρνει την μπάλα κάτω από το γραφείο, την τοποθετεί πίσω από την καρέκλα (θέση Β) του δωματίου και φεύγει. Τέλος, ξαναμπαίνει η Μαρία στο δωμάτιο. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής ρωτάει το παιδί:

α) Πού θα ψάξει η Μαρία να βρει την μπάλα της; (ή Πού θα κοιτάξει η Μαρία να βρει την μπάλα της;)

β) Πού είχε βάλει η Μαρία την μπάλα της; (μνήμη)

γ) Πού είναι η μπάλα της τώρα; (πραγματικότητα)

## **Έργο 2º: “Το κουτί που εξαπατά” (The deceptive box)**

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Perner, Leekman και Wimmer (1987). Με την ιστορία που χρησιμοποιείται στο έργο αυτό ερευνάται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Τα νήπια κάτω των τεσσάρων ετών δεν μπορούν να πετύχουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004).

Αρχικά, ο ερευνητής δείχνει στο παιδί ένα κουτάκι με σοκολατένια πουράκια, τα οποία είναι κλειστά. Στη συνέχεια ο ερευνητής ρωτά το παιδί να του πει τι έχει μέσα το κουτί. Η αναμενόμενη απάντηση είναι πουράκια γιατί οι ζωγραφιές που υπάρχουν στο εξωτερικό του κουτιού προδίδουν το περιεχόμενό του. Ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μπροστά στο παιδί μετά την απάντησή του και βλέπει ότι το περιεχόμενό του αποτελείται από μικρά μολύβια και όχι πουράκια. Στη συνέχεια ρωτά το παιδί να του απαντήσει:

- α) Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί;
- β) Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξω; (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον ίδιο του τον εαυτό)
- γ) Τι υπάρχει μέσα στο κουτί; (πραγματικότητα)

## **Έργο 3º: “Το αντικείμενο που εξαπατεί” (The deceptive object)**

Το έργο αυτό αποτελεί μια παραλλαγή του προηγούμενου και χρησιμοποιείται, επίσης, στον έλεγχο της απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό (Gorpnik & Astington, 1988).

Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου (π.χ. μιας μπανάνας), το οποίο είναι κατασκευασμένο από τέλειο υλικό το οποίο φαίνεται πραγματικό. Στη συνέχεια, ρωτά το παιδί να του απαντήσει τι είναι αυτό. Μετά την απάντηση δίνει το αντικείμενο στο παιδί, το οποίο καλείται να το κρατήσει και να το επεξεργαστεί. Στο σημείο αυτό ρωτά το παιδί:

- α) Τι νομίζεις ότι είναι αυτό που κρατάς;
- β) Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό πριν το αγγίξεις; (απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον ίδιο του τον εαυτό)
- γ) Τι είναι αυτό στα αλήθεια; (πραγματικότητα)

Τα στοιχεία και οι απαντήσεις του παιδιού σημειώνονται στο Φύλλο Απαντήσεων και αξιολογούνται ως εξής:

Σε κάθε σωστή απάντηση το παιδί κερδίζει 2 βαθμούς, ενώ σε κάθε λανθασμένη απάντηση 1 βαθμό.

#### **5.2.4. Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης για Παιδιά (Empathy Questionnaire for Children, EmQue-C)**

Για τη διερεύνηση του βαθμού ενσυναίσθησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης για Παιδιά (Empathy Questionnaire for Children, EmQue-C). Αυτό είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και αποτελείται συνολικά από 7 στοιχεία. Τα στοιχεία μετρούν τα διαφορετικά επίπεδα ενσυναίσθησης: τη συναισθηματική ενσυναίσθηση και τη συμπεριφορική ενσυναίσθηση. Η κλίμακα της «συναισθηματικής ενσυναίσθησης» καθορίζει σε ποιο βαθμό τα συναισθήματα των άλλων προκαλούν ισομορφικά συναισθήματα στον παρατηρητή (π.χ. «Όταν ένας φίλος σου είναι χαρούμενος, πώς νιώθεις;»). Η κλίμακα μέτρησης της συμπεριφορικής ενσυναίσθησης καθορίζει σε ποιο επίπεδο τα παιδιά καταλαβαίνουν τα συναισθήματα που παρατηρούν σε άλλους και πράττουν ανάλογα με την περίσταση (π.χ. «Όταν ένας φίλος σου χτυπήσει, τι κάνεις;»). Το Ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε για παιδιά ηλικίας 7-12 χρονών.

#### **5.2.5. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Χαρακτηριστικών**

Τέλος, για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών για τα παιδιά με το οποίο καταγράφηκαν τα εξής δεδομένα: ηλικία / τάξη, φύλο, αριθμός αδερφιών και διάγνωση αυτισμού.

### **5.3. Διαδικασία**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας σε δημοτικά σχολεία απαραίτητη κρίθηκε η άδεια των διευθυντών των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, η ενημέρωση των δασκάλων των τάξεων που συμμετείχαν, καθώς και η γραπτή συναίνεση των γονέων. Στις περιπτώσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού ενημερώθηκε και ο ειδικός παιδαγωγός στην παράλληλη στήριξη και ζητήθηκε η γραπτή συναίνεση των γονέων.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σε διάφορα δημοτικά σχολεία και κατά τη διάρκεια του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επίσκεψη στα σχολεία γινόταν πολλές φορές, προκειμένου τα παιδιά να επιστρέψουν την υπογεγραμμένη δήλωση των γονέων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων ξεκινούσε νωρίς, για να αξιοποιηθούν σωστά οι ώρες παραμονής του ερευνητή στο σχολείο. Η χορήγηση των εργαλείων έλαβε χώρα εξατομικευμένα σε μια ήσυχη αίθουσα που παραχωρήθηκε από το σχολείο για τους σκοπούς της έρευνας. Μετά από μια σύντομη γνωριμία με τον κάθε μαθητή δίνονταν οι κατάλληλες οδηγίες, καθώς και ένα παράδειγμα για το κάθε ερωτηματολόγιο, ώστε να διαπιστωθεί ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τη διαδικασία. Η επιλογή των παιδιών έγινε με παιγνιώδη τρόπο, προκειμένου να μην στιγματιστούν τα παιδιά και ιδιαίτερα οι μαθητές με διαγνωσμένο αυτισμό. Επίσης, για να μην διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου, τα παιδιά επιλέγονταν τις ώρες της παράλληλης στήριξης και ύστερα από συνεννόηση με το

δάσκαλο της τάξης. Η διαδικασία χορήγησης των εργαλείων διαρκούσε περίπου είκοσι λεπτά (20').

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων κύλησε ομαλά σε γενικές γραμμές παρά τις περιπτώσεις άρνησης για συμμετοχή στην έρευνα από την πλευρά των γονέων και πιο σπάνια από την πλευρά του παιδιού με διαγνωσμένο αυτισμό. Η βοήθεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του διευθυντή ήταν πολύ σημαντικοί παράγοντες στη διάρκεια της διαδικασίας. Το κλίμα συνεργασίας που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας ανάμεσα στον ερευνητή και στα παιδιά ήταν φιλικό και ευχάριστο. Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα κινητοποιημένα και έδειχναν να τους αρέσουν τα εργαλεία της έρευνας που παρουσιάζονταν με παιγνιώδη τρόπο. Με την ολοκλήρωση της έρευνας τους δινόταν ένα σοκολατάκι ως επιβράβευση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε Ιανουάριο έως τον Ιούλιο του 2017 και η επεξεργασία τους έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 25.



## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

### 6.1. 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 παιδιών στο φάσμα του αυτισμού σε όλες τις δοκιμασίες της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης.

Πίνακας 1

*Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσω των όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δοκιμασίες της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης*

Μεταβλητές	Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=30)		Παιδιά με αυτισμό (N=30)		Διαφορές μέσω των όρων	
	M.O.	T.A	M.O.	T.A	t (β.ε)	p
Κατανόηση συναισθημάτων	7,33	1,40	6,47	1,89	2,02(58)	0,06
Συναισθηματικό λεξιλόγιο	6,23	0,57	5,47	0,90	3,95(58)	0,01**
Θεωρία του Νου	2,40	0,81	1,67	1,06	3,00(58)	0,07
Ενσυναίσθηση	5,90	0,55	4,40	1,43	5,37(58)	0,00**
Ηλικία	8,02	1,44	9,12	1,61	2,79(58)	0,33
Αριθμός αδελφιών	1,20	0,66	1,00	0,91	0,97(58)	0,76

$p < 0,01^{**}$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τις δεξιότητες της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης, ενώ τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να έχουν ικανοποιητικές δεξιότητες στην κατανόηση συναισθημάτων και στη θεωρία του νου και πολύ χαμηλές δεξιότητες στην κατανόηση συναισθηματικού λεξιλογίου και στο βαθμό ενσυναίσθησης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά

σημαντική διαφορά στις δεξιότητες κατανόησης συναισθηματικού λεξιλογίου και στο βαθμό ενσυναίσθησης μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων, με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να έχουν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις δοκιμασίες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης από τα παιδιά 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 παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στις δοκιμασίες που εξετάζουν την κατανόηση των συναισθημάτων.

Πίνακας 2

*Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στις δοκιμασίες του τεστ κατανόησης συναισθημάτων (N=30)*

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Κατανόηση				
συναισθημάτων	6,47	1,89	1	9
- συνολικός βαθμός				
Αναγνώριση	1,00	0,00	1	1
Εξωτερικό αίτιο	0,83	0,38	0	1
Επιθυμία	0,70	0,47	0	1
Πεποίθηση	0,63	0,49	0	1
Υπενθύμιση	0,83	0,38	0	1
Ρύθμιση	0,57	0,50	0	1
Προσχήματα	0,70	0,47	0	1
Μεικτά	0,40	0,50	0	1
Ηθικότητα	0,80	0,41	0	1

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συνολική επίδοση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων είναι μέτρια. Επιπλέον, για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών στις 9 δοκιμασίες του τεστ της κατανόησης συναισθημάτων, διεξήχθη μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις αυτές [ $F(1, 29) = 351,63, p < 0,001$ ]. Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι τα παιδιά

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, τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα που επηρεάζονται από εξωτερικά αίτια από τα ανάμεικτα συναισθήματα ( $p < 0,01$ ).

## 6.2. Επαγωγική Στατιστική

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις δοκιμασίες που αξιολογούν τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης των συμμετεχόντων με τυπική ανάπτυξη.

Πίνακας 3

*Συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (N= 30)*

	Κατανόηση συναισθημάτων	Συναισθηματικό λεξιλόγιο	Θεωρία του νου	Ενσυναίσθηση
Κατανόηση συναισθημάτων	-	0,12	0,03	-0,05
Συναισθηματικό λεξιλόγιο	0,12	-	0,09	-0,14
Θεωρία του Νου	0,03	0,09	-	-0,06
Ενσυναίσθηση	-0,05	-0,14	-0,06	-

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δοκιμασίες που αξιολογούν τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης των συμμετεχόντων στο φάσμα του αυτισμού.

#### Πίνακας 4

*Συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (N= 30)*

	Κατανόηση συναισθημάτων	Συναισθηματικό λεξιλόγιο	Θεωρία του νου	Ενσυναίσθηση
Κατανόηση συναισθημάτων	-	0,19	0,41*	0,24
Συναισθηματικό λεξιλόγιο	0,19	-	0,13	-0,12
Θεωρία του Νου	0,41*	0,13	-	0,09
Ενσυναίσθηση	0,24	-0,12	0,09	-

$p < 0,05^*$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δοκιμασιών που αξιολογούν τις δεξιότητες της κατανόησης συναισθημάτων και τη θεωρία του νου για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Επομένως, φαίνεται ότι όσο αυξάνονται οι επιδόσεις των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στις δοκιμασίες της κατανόησης συναισθημάτων, τόσο αυξάνονται οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου και το αντίστροφο. Καμία άλλη σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε.

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης και στην ηλικία των συμμετεχόντων με τυπική ανάπτυξη.

#### Πίνακας 5

*Συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης και της ηλικίας στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (N= 30)*

	Ηλικία	p
Κατανόηση συναισθημάτων	0,41*	$p < 0,05$
Συναισθηματικό λεξιλόγιο	0,33	$p > 0,05$
Θεωρία του νου	0,05	$p > 0,05$

Ενσυναίσθηση	-0,13	p>0,05
--------------	-------	--------

---

p<0,05\*

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της δεξιότητας της κατανόησης συναισθημάτων και της ηλικίας για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επομένως, φαίνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, τόσο βελτιώνονται οι επιδόσεις τους στις δοκιμασίες της κατανόησης συναισθημάτων και το αντίστροφο. Καμία άλλη σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε.

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης και στην ηλικία των συμμετεχόντων στο φάσμα του αυτισμού.

#### Πίνακας 6

*Συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης και της ηλικίας στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (N= 30)*

	Ηλικία	p
Κατανόηση συναισθημάτων	0,32	p>0,05
Συναισθηματικό λεξιλόγιο	0,35	p>0,05
Θεωρία του νου	0,21	p>0,05
Ενσυναίσθηση	0,15	p>0,05

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δοκιμασίες που αξιολογούν τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης και της ηλικίας για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά με αυτισμό κατακτούν της δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης όχι με βάση την ηλικία, αλλά χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση προκειμένου να κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Ο Πίνακας 7 δείχνει τα αποτελέσματα της απλής παλινδρόμησης που διεξήχθη, για να διαπιστωθεί, εάν οι δεξιότητες κατανόησης συναισθημάτων ασκούν κάποια επίδραση στη θεωρία του νου για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Πίνακας 7

*Αποτελέσματα απλής παλινδρομικής ανάλυσης για την πρόβλεψη της Θεωρίας του Νου από τη Δεξιότητα Κατανόησης Συναισθημάτων σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού*

Αυτισμός	Δεξιότητα	B	β	Adjusted R <sup>2</sup>	F	p
Όχι	Κατανόηση συναισθημάτων	0,03	0,02	-0,04	0,03	p>0,05
Ναι	Κατανόηση συναισθημάτων	0,41	0,23	0,14*	5,56	p<0,05

p<0,05\*

Φαίνεται ότι η Δεξιότητα Κατανόησης Συναισθημάτων ερμήνευσε το 0,1% της διακύμανσης όσον αφορά στη Θεωρία του Νου  $F(1,28) = 0,03$ ,  $p > 0,05$  για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης έδειξαν ότι η Δεξιότητα Κατανόησης Συναισθημάτων ερμήνευσε το 16,6% της διακύμανσης όσον αφορά στη Θεωρία του Νου  $F(1,28) = 5,56$ ,  $p < 0,05$  για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Δηλαδή, η Δεξιότητα Κατανόησης Συναισθημάτων φαίνεται ξεχωριστά να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της Θεωρίας του Νου στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Δεν βρέθηκε σημαντικός στατιστικός προβλεπτικός παράγοντας για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Ο Πίνακας 8 δείχνει τα αποτελέσματα της απλής παλινδρόμησης που διεξήχθη, για να διαπιστωθεί, εάν η Ηλικία ασκεί κάποια επίδραση στις Δεξιότητες της Κατανόησης Συναισθημάτων για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

Πίνακας 8

*Αποτελέσματα απλής παλινδρομικής ανάλυσης για την πρόβλεψη της Δεξιότητας Κατανόησης Συναισθημάτων από την Ηλικία σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού*

Αυτισμός	Δεξιότητα	B	β	Adjusted R2	F	p
Όχι	Ηλικία	0,41	0,40	0,14*	5,59	p<0,05
Ναι	Ηλικία	0,32	0,38	0,07	3,22	p>0,05

p<0,05\*

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Ηλικία ερμήνευσε το 16,6% της διακύμανσης όσον αφορά στη Δεξιότητα Κατανόησης Συναισθημάτων  $F(1,28) = 5,59, p < 0,05$  για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης έδειξαν ότι η Ηλικία ερμήνευσε το 10,3% της διακύμανσης όσον αφορά στη Δεξιότητα Κατανόησης Συναισθημάτων  $F(1,28) = 3,22, p > 0,05$  για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Δηλαδή, η Ηλικία φαίνεται ξεχωριστά να είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της Δεξιότητας Κατανόησης Συναισθημάτων στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Δεν βρέθηκε σημαντικός στατιστικός προβλεπτικός παράγοντας για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού.

## Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των επιδόσεων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στα έργα της κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Αρχικά, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης και να υπερτερούν σε όλες τις δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό είχαν σχετικά ικανοποιητικές επιδόσεις στα έργα της κατανόησης συναισθημάτων και της θεωρία του νου, ενώ βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα έργα που αφορούσαν το συναισθηματικό λεξιλόγιο και την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να προβλέψουν τα συναισθήματα του άλλου (Rieffe et al., 2002). Ως αποτέλεσμα τα παιδιά αδυνατούν να μπουν στη θέση του άλλου και να εξηγήσουν τα συναισθήματά του βασισμένα στις πεποιθήσεις του (Tager-Flusberg, 1992). Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού τα πήγαν καλά στην κατανόηση απλών συναισθημάτων, αλλά εκδήλωσαν δυσκολίες στην εξήγηση απλών και σύνθετων συναισθημάτων (π.χ. έκπληξη) και ιδιαίτερα όταν αυτά συνδέονταν με πολιτιστικές νόρμες και κανόνες συμπεριφοράς (Capps et al., 1992; Loveland et al., 1997).

Όσον αφορά στην κατανόηση συναισθημάτων στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, 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 τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού 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 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 προηγούμενη έρευνα (Dennis et al., 2000).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα έργα της κατανόησης συναισθημάτων και της θεωρίας του νου στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, ενώ στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα έργα κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι όσο αυξάνονται οι επιδόσεις των παιδιών με αυτισμό στα έργα κατανόησης συναισθημάτων, τόσο αυξάνονται και οι επιδόσεις τους στα έργα της θεωρίας του νου και το



αντίστροφο. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η δεξιότητα κατανόησης συναισθημάτων ερμηνεύει το 16,6% της διακύμανσης της θεωρίας του νου. Όταν ένα παιδί μπορεί να κατανοεί και να ερμηνεύει με επιτυχία τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου, τότε μπορεί να αντιλαμβάνεται καλύτερα τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις του. Τα πορίσματα αυτά είναι σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού έχουν σημαντικές ελλείψεις στην κοινωνική κατανόηση, δηλαδή στην απόδοση νοητικών καταστάσεων στους άλλους (θεωρία του νου) (Baron-Cohen et al., 1985). Η κοινωνική γνώση συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν σωστά 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).

Τέλος, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση στην κατανόηση συναισθημάτων και στην ηλικία στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο αυξάνονται οι επιδόσεις των παιδιών στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η ηλικία ερμηνεύει το 16,6% της διακύμανσης της κατανόησης συναισθημάτων. Όταν ένα παιδί είναι μεγαλύτερο ηλικιακά, τότε αντιλαμβάνεται καλύτερα τις διάφορες πτυχές του συναισθήματος και μπορούν να εμπλέκονται σε διάφορες συναισθηματικές και επικοινωνιακές καταστάσεις. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από προηγούμενες έρευνες των Pons, Harris και Rosnay (2004) που αναφέρουν ότι η κατανόηση του συναισθήματος αλλάζει με την ηλικία και ορίζουν εννιά ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος. Επίσης, οι Pons και Harris (2004) έδειξαν ότι το γενικό επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων αναπτύσσεται πολύ καθαρά και κανονικά μεταξύ των ηλικιών 3-11 χρονών. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού κατανοούν τη νοητική φύση του συναισθήματος και προς το τέλος αντιλαμβάνονται ότι ένα άτομο μπορεί να έχει αντικρουόμενα συναισθήματα ταυτόχρονα και επιτυχώς. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των έργων κοινωνικής και συναισθηματικής κατανόησης με την ηλικία στα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Επομένως, φαίνεται ότι η ηλικία των παιδιών στο φάσμα δεν σχετίζεται με την ικανότητά τους να κατανοούν τα συναισθήματα, καθώς τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση, προκειμένου να κατακτήσουν αυτήν την ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που είναι αποτέλεσμα φυσικής διαδικασίας.

## 7.1. Περιορισμοί- Προτάσεις

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς το δείγμα ήταν διαθέσιμο. Περιελάμβανε 60 παιδιά από δημοτικά σχολεία της Αττικής που επιλέχτηκαν επειδή σε αυτά λειτουργούσαν τμήματα ένταξης παιδιών με διαγνωσμένο αυτισμό. Έτσι, το δείγμα της έρευνας δεν επιλέχτηκε με τυχαία δειγματοληψία, άρα τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, προτείνεται να διεξαχθεί εκ νέου η έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα, όσον αφορά στην τυχαία επιλογή τους και να ελεγχθούν τα αποτελέσματα. Επίσης, το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερα ο μικρός αριθμός των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, σε συνδυασμό με την ετερογένεια του δείγματος που χαρακτηρίζει το αυτιστικό φάσμα, δυσκολεύει την γενίκευση των πορισμάτων. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να συνεχιστεί η έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και να ελεγχθούν οι επιδόσεις τους στα έργα της θεωρίας του νου και της κατανόησης των συναισθημάτων, προκειμένου να προκύψουν σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τη συνάφεια των δεξιοτήτων αυτών, αλλά και για την καταλληλότερη υποστήριξη και εκπαίδευση των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού ως προς τους τομείς της επικοινωνίας και της συναισθηματικής κατανόησης.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αποτελούν τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα το Τεστ Συναισθηματικού Λεξιλογίου (Emotional Lexicon Test, ELT) (Grazzani et al., 2011) που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του βαθμού της συναισθηματικής κατανόησης και το Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης για Παιδιά (Empathy Questionnaire for Children, EmQue-C) μεταφράστηκαν στα ελληνικά, αλλά δεν έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό, γεγονός που πιθανόν να επηρεάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Ως προς το πρώτο εργαλείο, ο ερευνητής δεν έπρεπε να δίνει διευκρινίσεις, έτσι σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά αντιλαμβάνονταν λάθος τις εικόνες του εργαλείου, με αποτέλεσμα να δίνουν λανθασμένες απαντήσεις και να σημειώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ. Ως προς το δεύτερο εργαλείο, πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, γεγονός που σημαίνει ότι αξιολογεί συγκεκριμένες δεξιότητες, σύμφωνα με την οπτική των ίδιων των υποκειμένων που τα απαντούν, χωρίς να υπάρχει δυνατότητα ελέγχου των απαντήσεων από άλλη οπτική. Επίσης, η διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων δυσκόλεψε τα παιδιά, ιδιαίτερα τα παιδιά με αυτισμό στην κατανόηση του περιεχομένου, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να εγγυηθούμε την ορθότητα των απαντήσεων.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για μελλοντικές έρευνες, ώστε να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση ανάμεσα στη θεωρία του νου και την κατανόηση συναισθημάτων σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαφόρων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας θα συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, αλλά και στην έρευνα σημαντικών

παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη συναισθηματικών και επικοινωνιακών σχέσεων, προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλα ψυχο/εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυσή τους. Παράλληλα, η διεξαγωγή ερευνών στην κατανόηση συναισθημάτων μεγαλύτερων παιδιών, όπως γυμνασίου και λυκείου θα έπαιζε σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των σταδίων ανάπτυξης των συναισθημάτων και στην απόκτηση συνολικής εικόνας, προκειμένου να βελτιωθεί γενικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία και οι μέθοδοι διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association [APA] (ed.) (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*, 4th Edn. Washington DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association [APA] (ed.) (2013). *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5th Edn. Washington DC: American Psychiatric Association. Asperger, H. (1944). Die Autistische Psychopathen im Kindesalter. *Arch. Psych. Nervenkrankh.* 117, 76–136.

Arranz, E., Artamendi, F., Olabarrieta & Martin, J. (2002). *Early Child Development and Care*, Vol. 172(1), 9–22.

Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.

Astington, J.W. & Barriault, T. (2001). Children's Theory of Mind: How Young Children Come To Understand That People Have Thoughts and Feelings. *Infants & Young Children*, 13(3), 1-12.

Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London: Kingsley.

Attwood, T. (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.

Bacon, A. L., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(2), 129-142.

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., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of developmental psychology*, 4(2), 113-125.

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. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Boston MIT Press/ Bradford Books.

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

Bauminger, N., & Kasari, C. (1999). Brief report: Theory of mind in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(1), 81-86.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, 71(2), 447-456.

Bauminger, N., & Shulman, C. (2001). Friendship in high-functioning children with autism: Child's and parents' perspectives. In *Promised Childhood Congress, April, Israel*. Google Scholar.

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.

Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77(1), B25-B31.

Buitelaar, J. K., Van der Gaag, R., Klin, A., & Volkmar, F. (1999). Exploring the boundaries of pervasive developmental disorder not otherwise specified: Analyses of data from the DSM-IV autistic disorder field trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 33-43.

Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία*, 12(2), 276-292.

Bormann-Kischkel, C., Vilsmeier, M., & Baude, B. (1995). The development of emotional concepts in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(7), 1243-125.

Bronfenbrenner (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological inquiry*, 6(1), 1-30.

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.

Carlo, G., Eisenberg, N., Troyer, D., Switzer, G., & Speer, A. L. (1991). The altruistic personality: In what contexts is it apparent?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 450.

Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences* 27(1), 79-96.

Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2010). The development of social understanding: A relational perspective. In R. M. Lerner & W. F. Overton (Eds.), *Handbook of life-span development: Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (pp. 584–627). Hoboken: Wiley.

Carpendale, J. I. M., & Racine, T. P. (2010). Intersubjectivity and egocentrism: Insights from the relational perspectives of Piaget, Mead, and Wittgenstein, *New Ideas in Psychology*.

Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: the roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child development*, 63(3), 603-618.

Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9(4), 428-449.

Chandler, M. (2001). Perspective taking in the aftermath of theory-theory and the collapse of the social role-taking literature. *Working with Piaget: Essays in honour of Barbel Inhelder*, 39-64.

Chandler, M. J., & Boyes, M. (1982). Social-cognitive development.

Chandler, M.J., Fritz, A.S. & Hala, S.M. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, 60:1263–1277.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, No. 200.

Cole, K. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of abnormal child psychology*, 22(2), 205-219.

Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. *Handbook of emotions*, 2(2), 91-115.

Costall, A. & Leudar, I. (Eds.). (1996). Situating action [Special Issue]. *Ecological Psychology*, 8(2), 101–187.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

Cummings, E. M., Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1981). Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family. *Child development*, 1274-1282.

Cummings, E. M., Iannotti, R. J., & Zahn-Waxler, C. (1985). Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children. *Developmental Psychology*, 21(3), 495.

Dahlgren, S. O., & Trillingsgaard, A. (1996). Theory of mind in non-retarded children with autism and Asperger's syndrome. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(6), 759-763.

Δασκαλάκη Α. (2010). Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Darwin, C. (1958). *The origin of species*. 1872. NY: Mentor Books. *The diagram is found in.*

Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child development*, 194-201.

Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 368.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development*, 61(4), 1145-1152.

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental psychology*, 30(6), 928.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

Dennis, M., Lockyer, L., & Lazenby, A. L. (2000). How high-functioning children with autism understand real and deceptive emotion. *Autism*, 4(4), 370-381.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Harvard University Press.

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(6), 1352-1366.

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169-200.

Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique.

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.

Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In L. Lipsett and H. Reese (eds.) *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 5. New York: Academic Press.

Flavell, J.H. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 107–139). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45.

Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (1), 15-23.

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect, *Merrill-Palmer Quarterly*: Vol. 50: Iss. 3, Article 6.

Flavell, J.H. & Miller, P.H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 851–898). New York: Wiley.

Forceno A. (2008). The Development Neuroscience of Theory of Mind. *Psychology*, 3306.

Forguson, L., & Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. *Developing theories of mind*, 226-243.

Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279-281.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.

Freeman, N. H., Lewis, C., & Doherty, M. J. (1991). Preschoolers' grasp of a desire for knowledge in false-belief prediction: Practical intelligence and verbal report. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 139-157.

Fein, D., Pennington, B., Markowitz, P., Braverman, M., & Waterhouse, L. (1986). Toward a neuropsychological model of infantile autism: are the social deficits primary?. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(2), 198-212.



Fein, S., & Hilton, J. L. (1992). Attitudes toward groups and behavioral intentions toward individual group members: The impact of nondiagnostic information. *Journal of Experimental Social Psychology, 28*(2), 101-124.

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

Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome*. (pp. 1-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Goldman, S. R. (2012). Adolescent literacy: Learning and understanding content. *The Future of Children, 22*(2), 89-116.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

Grazzani, I., Ornaghi, V. & Piralli, F. (2011). Teoria della mente e comprensione del lessico psicologico nei bambini: Dati preliminary di validazione del Test di Lessico Emotivo (TLE) [Theory of mind and children's comprehension of the emotional-state lexicon: Preliminary validation data of the Emotional Lexicon Test (ELT)]. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 15*, 257-266.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology, 7*(1), 117-136.

Grossman, J. B., Klin, A., Carter, A. S., & Volkmar, F. R. (2000). Verbal bias in recognition of facial emotions in children with Asperger syndrome. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(3), 369-379.

Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence?. *Development and Psychopathology, 8*(2), 345-365.

Halberstadt, A. G. (1984). Family expression of emotion. *Emotion in adult development, 235-252*.

Halberstadt, A. G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: Family socialization in particular and a model in general.

Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders, 24*(2), 129-154.

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. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell.

Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L. & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(6):579–595.

Haviland, J.M. & Lewica, M. (1987). The induced affect response: ten-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Dev Psychol* 23:97–104.

Hobson, R. P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(3), 321-342. (a)

Hobson, R. P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 671-680. (b)

Hobson, P., Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (1993). Understanding other minds: Perspectives from autism.

Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. *Emotions, cognition, and behavior*, 103-131.

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations.

Jaedicke, S., Storoschuk, S., & Lord, C. (1994). Subjective experience and causes of affect in high-functioning children and adolescents with autism. *Development and Psychopathology*, 6(2), 273-284.

Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental psychology*, 32(1), 70.

Jenkins, J. M., & Oatley, K. (1996). Emotional episodes and emotionality through the life span. In *Handbook of emotion, adult development, and aging* (pp. 421-441).

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Kasari, C., Freeman, S. F., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(4), 297-305.

Kasari, C., Chamberlain, B., & Bauminger, N. (2001). Social emotions and social relationships: can children with autism compensate?.

Keeney, T.J., Cannizzo, S.R. & Flavell, J.H. (1967). Spontaneous and Induced Verbal Rehearsal in a Recall Task. *Child Development*, Vol. 38, No. 4, 953-966.

Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion*, 13(5), 467-480.

Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher-functioning autism and Asperger syndrome: The social attribution task. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(7), 831-846.

Kunce, L., & Mesibov, G. B. (1998). Educational approaches to high-functioning autism and Asperger syndrome. In *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* (pp. 227-261). Springer, Boston, MA.

Laukka, P. (2004). *Vocal expression of emotion: discrete-emotions and dimensional accounts* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual review of neuroscience*, 23(1), 155-184.

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., & Kerbel, D. (1999). Relevance theory and pragmatic impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34, 367–391.

Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 315-324.

Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-Year-Olds' Problems with False Belief: Conceptual Deficit or Linguistic Artifact?. *Child development*, 61(5), 1514-1519.

Lewis, M. Stanger, C. & Sullivan, M. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25:439–443.

Lewis, M. D. (1993). Emotion-cognition interactions in early infant development. *Cognition and Emotion*, 7(2), 145-170.

Lord, C. & MaGill-Evans, J. (1995). Peer interactions of children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 7(4):611–626.

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(5), 809.

Loveland, K. A., Tunali-Kotoski, B. E. L. G. I. N., Chen, Y. R., Ortegon, 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.

MacDonald, K. (1987). Parent-child physical play with rejected, neglected, and popular boys. *Developmental psychology*, 23(5), 705.

MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child development*, 1265-1277.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2004). Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού. *Αθήνα: Γρηγόρης*.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). Δυσκολίες μάθησης: ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.

Maridaki-Kassotaki, K., & Antonopoulou, K. (2011). Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European journal of psychology of education*, 26(1), 75-84.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. & Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2004). Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και ο ρόλος της στη θεωρία του νου. *Επιστήμες Αγωγής*, No.2, 20-28.

Mead, G. H. (1934) *Mind, Self & Society*. Chicago: University of Chicago Press. Paperback edititon 1967.

Meltzoff, A.N. (1995). Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology*, Vol.31, No.5, 838-850.

Mitchell, R. W. (1986). A framework for discussing deception. *Deception: Perspectives on human and nonhuman deceit*, 3-40.

Moely, B. E., Olson, F. A., Halwes, T. G., & Flavell, J. H. (1969). Production deficiency in young children's clustered recall. *Developmental Psychology*, 1(1), 26.

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

Olson, D. R. (1988). On the origins of beliefs and other intentional states in children. *Developing theories of mind*, 6, 414-426.

Ontai, L.L. & Thompson, R.A. (2008). Attachment, Parent-Child Discourse and Theory of Mind Development. *Social Development: Vol. 17 (1)*, 47-60. New York: Wiley.

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.

Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 25(4), 415-433.

Öhman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological review*, 108(3), 483.

Parke, R. D., MacDonald, K. B., Burks, V. M., Carson, J., Bhavnagri, N. P., Barth, J. M., & Beitel, A. (1989). Family and peer systems: In search of the linkages. In *A version of this chapter was presented at the conference on "Family Systems and Life Span Development," Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, West Germany, Dec 4-6, 1986*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L., & Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. *Family-peer relationships: Modes of linkage*, 107-134.

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 39(3), 437-471.

Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British journal of developmental psychology*, 5(2), 125-137.

Perner, J. (1988). Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation. *Developing theories of mind*, 141-172.

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child development*, 689-700.

Perner, J., Baker, S., & Hutton, D. (1994). Prelief: The conceptual origins of belief and pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 261-286). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Piaget, J. (1928). Logique génétique et sociologie. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 105, 167-205.

Piaget, J. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. (Trans A. Rosin). Oxford, England: Viking.

Plaut, D. C., & Karmiloff-Smith, A. (1993). Representational development and theory-of-mind computations. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(1), 70-71.

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.

Poulin-Dubois, D. (1999). Infants' distinction between animate and inanimate objects: The origins of naive psychology. *Early social cognition: Understanding others in the first months of life, 1999*.

Power, M., & Dalgleish, T. (1997). Cognition and emotion. *From order to disorder*.

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

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.

Repacholi, B.M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month olds. *Developmental Psychology*, 33, 12–21.

Resches, M., & Pereira, M. P. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34(1), 21-52.

Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Stockmann, L. (2000). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 195-203.

Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14(3), 259-272.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. *Oxford: Oxford University Press*.

Ruffman, T. (1996). Do Children Understand the Mind by Means of Simulation or a Theory? Evidence from Their Understanding of Inference. *Mind and Language*, Vol. 11(4), 388-414.

Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. & Clements, WA (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34(1), 161-174.

Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and social Psychology*, 42(6), 1137.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161.

Russell, J. A., & Bullock, M. (1986). Fuzzy concepts and the perception of emotion in facial expressions. *Social Cognition*, 4(3), 309-341.

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.

Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. *The neuropsychology of emotion*, 137(3), 137-162.

Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, 92(120), 57.

Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In P.H. Mussen (Series Ed.), J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 495-555). New York: Wiley.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1061.

Shores, R. E. (1987). Overview of research on social interaction: A historical and personal perspective. *Behavioral Disorders*, 12(4), 233-241.

Shultz, T.R., & Cloghesy, K. (1981) Development of recursive awareness of intention *Developmental Psychology*, 17, 456-471.

Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38(1), 1-12.

Siegel, D. J., Minshew, N. J., & Goldstein, G. (1996). Wechsler IQ profiles in diagnosis of high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(4), 389-406.

Sigman, M. & Ruskin, E. (with Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., Lopez, A. & Zierhut, C.) (1999). Continuity and Change in the Social Competence of Children with Autism, Down Syndrome, and Developmental Delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 64 (1), No. 256.

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

Stone, W.L. & Caro-Martinez, L.M. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(4):437–453.

Symons, D.K. & Clark, S.E. (2000). A Longitudinal Study of Mother-Child Relationships and Theory of Mind in the Preschool Period. *Social Development*, 9(1), 3-23. New York: Wiley.

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.

Tomkins, S. (1962). *Affect imagery consciousness: Volume I: The positive affects*. Springer publishing company.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception *Cognition*, 13, 103-128.

Wing, L. (1981). Asperger syndrome?: a clinical account. *Psychol. Med.* 11, 115–129.

Wing, L. (1992). Manifestations of social problems in high-functioning autistic people. In *High-functioning individuals with autism* (pp. 129-142). Springer, Boston, MA.

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.

Young, C. (2011). Twenty different definitions of European psychotherapy. *International Journal of Psychotherapy*, 15, Art. nr. 4.



## Παράρτημα

### Τεστ Κατανόησης Συναισθήματος

Σχολείο:	Ημερομηνία:
Τάξη:	Εξεταστής:
Όνομα Μαθητή:	Διάρκεια Εξέτασης:
Φύλο:	
Ηλικία:	

Παρατηρήσεις:

Σελ.	Στέλεχος	Απαντήσεις				Παρατηρήσεις
1	Ι.α. Λυπημένος	Χαρούμενος	<b>Λυπημένος</b>	Θυμωμένος	Εντάξει	
2	Ι.β. Χαρούμενος	<b>Χαρούμενος</b>	Λυπημένος	Εντάξει	Φοβισμένος	
3	Ι.γ. Θυμωμένος	Χαρούμενος	Εντάξει	<b>Θυμωμένος</b>	Φοβισμένος	
4	Ι.δ. Εντάξει	Χαρούμενος	Λυπημένος	Θυμωμένος	<b>Εντάξει</b>	
5	Ι.ε. Φοβισμένος	Χαρούμενος	Εντάξει	Θυμωμένος	<b>Φοβισμένος</b>	

6	ΙΙ.α. Χελώνα	Χαρούμενος	<b>Λυπημένος</b>	Θυμωμένος	Εντάξει	
7	ΙΙ.β. Δώρο	<b>Χαρούμενος</b>	Λυπημένος	Εντάξει	Φοβισμένος	
8	ΙΙ.γ. Αδερφός	Χαρούμενος	Εντάξει	<b>Θυμωμένος</b>	Φοβισμένος	
9	ΙΙ.δ. Λεωφορείο	Χαρούμενος	Λυπημένος	Θυμωμένος	<b>Εντάξει</b>	
10	ΙΙ.ε. Τέρας	Χαρούμενος	Εντάξει	Θυμωμένος	<b>Φοβισμένος</b>	

11	ΙΙΙ Έλεγχος	Στο Γ (Μ) αρέσει η Κόκα Κόλα/ Στο Π (Ε) δεν αρέσει η Κόκα Κόλα				
11	ΙΙΙ.α. Γ(Μ) Κόκα	<b>Χαρούμενος</b>	Λυπημένος	Εντάξει	Φοβισμένος	
11	ΙΙΙ.β. Π(Ε) όχι-Κόκα	Χαρούμενος	<b>Λυπημένος</b>	Εντάξει	Φοβισμένος	
12	ΙΙΙ Έλεγχος	Στο Γ (Μ) δεν αρέσει η σαλάτα/ Στο Π (Ε) αρέσει η σαλάτα				
12	ΙΙΙ.α. Γ(Μ) όχι-σαλάτα	Χαρούμενος	<b>Λυπημένος</b>	Εντάξει	Φοβισμένος	
12	ΙΙΙ.β. Π(Ε) σαλάτα	<b>Χαρούμενος</b>	Λυπημένος	Εντάξει	Φοβισμένος	

13	ΙV. Έλεγχος	Το κουνέλι δεν ήξερε				
13		<b>Χαρούμενος</b>	Εντάξει	Θυμωμένος	Φοβισμένος	

14-16	V. Έλεγχος	Ο Γ (Μ) είναι χαρούμενος				
17	V. Φωτογραφία	Χαρούμενος	<b>Λυπημένος</b>	Εντάξει	Φοβισμένος	

18	VI. Ρυθμίσεις	Χέρια	Κάνει	<b>Σκέφτεται</b>	Τίποτα	
----	---------------	-------	-------	------------------	--------	--

19	VII. Βόλοι	Χαρούμενος	Εντάξει	<b>Θυμωμένος</b>	Φοβισμένος	
----	------------	------------	---------	------------------	------------	--

20	VIII. Μεικτά	Χαρούμενος	Λυπημένος/ Φοβισμένος	<b>Χαρούμενος/ Φοβισμένος</b>	Φοβισμένος	
----	--------------	------------	--------------------------	-----------------------------------	------------	--

21	ΙΧ. Έλεγχος	Είναι αταξία				
22	ΙΧ.α. Αντίσταση	<b>Χαρούμενος</b>	Λυπημένος	Θυμωμένος	Εντάξει	
22-23	ΙΧ.β. Μητέρα	Χαρούμενος	<b>Λυπημένος</b>	Θυμωμένος	Εντάξει	

## Τεστ Συναισθηματικού Λεξιλογίου

### Φύλλο Απαντήσεων

Σύνολο Βαθμολογίας:			
Στοιχείο	Απαντήσεις		Παρατηρήσεις
1	φοβισμένος	<b>χαρούμενος</b>	
2	χαρούμενος	<b>λυπημένος</b>	
3	<b>θυμωμένος</b>	χαρούμενος	
4	<b>χαρούμενος</b>	θυμωμένος	
5	<b>φοβισμένος</b>	ντροπιασμένος	
6	λυπημένος	<b>αηδιασμένος</b>	
7	<b>ντροπιασμένος</b>	αηδιασμένος	
8	αδιάφορος	<b>ένοχος</b>	
9	<b>ζηλιάρης</b>	μίσος	
10	ένοχος	<b>ζηλιάρης</b>	
11	<b>αδιάφορος</b>	λείπει	
12	περήφανος	<b>μίσος</b>	
13	ζηλιάρης	<b>λείπει</b>	
14	<b>περήφανος</b>	ζηλιάρης	

## Έργα Θεωρίας του Νου

### Φύλλο Απαντήσεων

Σύνολο Βαθμολογίας:

#### 1. Απροσδόκητη μετατόπιση

- «Πού θα κοιτάξει η Μαρία να βρει την μπάλα της;»
- «Πού είχε βάλει η Μαρία την μπάλα της;» (πραγματικότητα)
- «Πού είναι η μπάλα της τώρα;» (μνήμη)

#### 2. Το κουτί που εξαπατά

- «Τι έχει μέσα το κουτί;»
- «Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξω;»
- «Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;» (πραγματικότητα)

#### 3. Το αντικείμενο που εξαπατεί

- «Τι είναι αυτό;»
- «Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξεις;»
- «Τι είναι αυτό στα αλήθεια;» (πραγματικότητα)

## Ερωτηματολόγιο Ενσυναίσθησης για Παιδιά

1. Έχεις φίλους στο σχολείο και ποιους;

.....  
.....

2. Όταν ένας φίλος σου χτυπήσει, τι κάνεις;

.....  
.....

3. Όταν ένας φίλος σου έχει χάσει κάτι, τι κάνεις;

.....  
.....

4. Όταν τρως μπισκότα και δίπλα είναι ένας φίλος σου, τι κάνεις;

.....  
.....

5. Όταν ένας φίλος σου κερδίσει στο ποδόσφαιρο, πώς νιώθεις;

.....  
.....

6. Όταν ένας φίλος σου είναι χαρούμενος, πώς νιώθεις;

.....  
.....

7. Όταν ένας φίλος σου είναι λυπημένος, πώς νιώθεις;

.....  
.....

## Φύλλο δημογραφικών χαρακτηριστικών

### Τώρα συμπλήρωσε:

Είσαι: Αγόρι  Κορίτσι

Έχεις αδέρφια:  Ναι  Όχι

Σε ποια τάξη πηγαίνεις; \_\_\_\_\_

Πόσων χρόνων είσαι; \_\_\_\_\_

Πόσα αδέρφια έχεις; \_\_\_\_\_

Ημέρα εξέτασης: \_\_\_\_\_

Γεωγραφική περιοχή: \_\_\_\_\_

Ύπαρξη αυτισμού: \_\_\_\_\_

Αριθμός ερωτηματολογίου: \_\_\_\_\_