



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην  
Πρώτη Παιδική Ηλικία»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΝΑ  
ΕΚΦΡΑΣΟΥΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΤΟΥΣ**

**Πολυξένη Κοτρώνη**

**ΒΟΛΟΣ 2015**

**1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Φωτεινή Μπονότη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

**2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Sofia Maniropoulou, Senior Lecturer, School of Education,  
University of New England, Australia**

**Αξιολογητής: Βασίλης Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

<b>Βαθμός</b>	<b>10</b>
<b>Ολογράφως</b>	<b>Δέκα</b>

## Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλλαν και με στήριξαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Φωτεινή Μπονώτη, για την ανεκτίμητη βοήθειά της, την πολύτιμη καθοδήγησή της και τις χρήσιμες συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Σοφία Μαυροπούλου, για τη συνεργασία της και τη βοήθειά της στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Επιπροσθέτως, ευχαριστώ την ψυχολόγο Κωνσταντίνα Πολυμέρου, τον ψυχολόγο Νικόλαο Κυπαρισσό, καθώς και το Σύλλογο Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας που με βοήθησαν να συγκεντρώσω το δείγμα των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη για την περάτωση της έρευνας.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Χωρίς τη συμμετοχή τους η υλοποίηση της έρευνας θα ήταν αδύνατη.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου, για την υπομονή τους και τη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα τους τελευταίους μήνες της προσπάθειάς μου.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Abstract .....	8
Εισαγωγή .....	9
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	11
1.1 Αυτισμός .....	11
1.1.1 Διάγνωση –Συμπτωματολογία.....	13
1.2 Συναισθήματα και αυτισμός .....	16
1.2.1 Αναγνώριση- Κατανόηση βασικών συναισθημάτων .....	17
1.2.2 Αναγνώριση- Κατανόηση κοινωνικών συναισθημάτων .....	20
1.2.2.1 Αναγνώριση ντροπής και περηφάνιας .....	21
1.3 Αναπαραστασιακή φύση του σχεδίου .....	23
1.3.1 Εξαιρετική σχεδιαστική ικανότητα αυτιστικών καλλιτεχνών .....	24
1.3.2 Το σχέδιο σε μη ταλαντούχα παιδιά με αυτισμό .....	27
1.3.3 Εκφραστική φύση του σχεδίου .....	29
1.3.3.1 Κυριολεκτική έκφραση .....	29
1.3.3.2 Μεταφορική έκφραση .....	30
1.3.3.2.1 Έκφραση μέσω του περιεχομένου .....	31
1.3.3.2.2 Αφηρημένη έκφραση .....	31
1.3.4 Εκφραστική φύση του σχεδίου σε παιδιά με αυτισμό .....	32
1.4 Η παρούσα έρευνα .....	34
2. Μεθοδολογία .....	39
2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός .....	39
2.2 Δείγμα .....	39
2.3 Έργα και διαδικασία .....	41

2.3.1 Κατανόηση – αναγνώριση συναισθημάτων .....	41
2.3.1.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος .....	41
2.3.1.2 Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων .....	42
2.3.1.3 Κατανόηση των συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων	44
2.3.2 Σχεδιαστικά έργα για έκφραση συναισθημάτων .....	45
2.4 Κωδικοποίηση δεδομένων .....	46
2.4.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος .....	46
2.4.2 Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων	46
2.4.3 Κατανόηση των συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων .....	47
2.4.4 Σχεδιαστικά έργα .....	47
3. Αποτελέσματα .....	50
3.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος .....	50
3.2 Διαφορές στην αναγνώριση των συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπου μεταξύ των δύο ομάδων .....	53
3.3 Διαφορές στην κατανόηση των συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων μεταξύ των δύο ομάδων .....	54
3.4 Διαφορές στη συνολική εκφραστικότητα των σχεδίων μεταξύ των δύο ομάδων	56
3.5 Διαφορές στο σύνολο των δεικτών που απεικονίζουν το κάθε συναίσθημα μεταξύ των δύο ομάδων .....	57
3.5.1 Ποιοτική ανάλυση των σχεδίων σχετικά με τις γραφικές ενδείξεις του κάθε συναισθήματος .....	59
4. Συζήτηση .....	61
4.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος .....	61

4.2 Αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων .....	62
4.3 Απεικόνιση των συναισθημάτων στο σχέδιο .....	63
4.4 Περιορισμοί της έρευνας .....	67
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	68
Βιβλιογραφία .....	70
Παράρτημα .....	83

## Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει την ικανότητα των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) να απεικονίσουν συναισθήματα στα σχέδιά τους. Συγκριμένα, εξετάστηκαν δυο βασικά (χαρά, λύπη) και δυο κοινωνικά συναισθήματα (ντροπή, περηφάνια). Οι συμμετέχοντες ήταν 11 παιδιά με ΔΑΦ (εύρος ηλικίας 9 χρονών και 10 μηνών ως 15 χρονών και 10 μηνών,  $MO = 135.91$ ) και 11 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (εύρος ηλικίας 9 χρονών και 1 μηνών ως 13 χρονών και 2 μηνών,  $MO = 151.54$ ) τα οποία εξισώθηκαν ως προς το φύλο και τη λεκτική νοητική ηλικία. Η εξέταση ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε στο σπίτι των συμμετεχόντων. Αρχικά, τα παιδιά συμμετείχαν σε τρία έργα που αφορούσαν στην αναγνώριση και κατανόηση των υπό μελέτη συναισθημάτων. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να απεικονίσουν τη χαρά, τη λύπη, τη ντροπή και την περηφάνια στο σχέδιο ενός ανθρώπου, καθώς και να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο που δεν αισθάνεται τίποτα. Μετά την εφαρμογή μη-παραμετρικών αναλύσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο έργο του ορισμού και της εμπειρίας των συναισθημάτων δεν εντοπίστηκαν διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των δυο ομάδων. Ακόμη, διαφορές δεν βρέθηκαν ως προς τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στην αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων σε εκφράσεις προσώπου και στην κατανόηση των βασικών συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων, ενώ η επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ στην αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων ήταν χαμηλότερη από την αντίστοιχη των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, στο έργο απεικόνισης των συναισθημάτων στο σχέδιο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ήταν το ίδιο ικανά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς τη συνολική εκφραστικότητα των σχεδίων, ενώ διαφορά εντοπίστηκε μόνο στο σχέδιο της λύπης. Επιπλέον, διαφορές εντοπίστηκαν στο πλήθος των γραφικών ενδείξεων που χρησιμοποίησαν οι δυο

ομάδες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποίησαν περισσότερους εκφραστικούς δείκτες στην απεικόνιση των βασικών και των κοινωνικών συναισθημάτων, από ότι τα παιδιά με ΔΑΦ.

*Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, σχέδιο, βασικά συναισθήματα, κοινωνικά συναισθήματα*

## Abstract

The aim of this study was to examine the ability of children with autism spectrum conditions (ASC) to depict emotions in their drawings. In specific, two basic (happy, sad) and two social emotions (shame, pride) were examined. Participants were 11 children with ASC (age range 9 years and 10 months to 15 years and 10 months,  $M = 135.91$ ) and 11 typically developing children (age range 9 years and 1 month to 13 years and 2 months,  $M = 151.54$ ) who were matched on gender and verbal mental age. Participants were tested individually in their home. Initially, children participated in three tasks measuring emotion recognition and understanding. Then they were asked to draw a person experiencing happiness, sadness, shame and pride as well as a person “feeling nothing”. After the application of non - parametric analyzes the results showed that the two groups did not differ in defining and describing experiences of emotions. Furthermore, no differences were found regarding participants’ performance in the recognition of facial expressions for the basic emotions and in the understanding of basic emotions through emotional scenarios, while children’s with ASC performance was lower in recognition and understanding of social emotions than typical children’s. Finally, in the task of depicting emotions in their drawings, results revealed that children with ASC were as capable as typically developing children on drawings’ overall expressiveness, with the exception of sad drawings. Moreover, differences were found in the number of graphics cues used by the two groups. In specific, typically developing children used a wider range of graphic cues to depict basic and social emotions than children with ASC.

*Key words: autism, drawings, basic emotions, social emotions*



## Εισαγωγή

Η εκτεταμένη έρευνα επιβεβαιώνει ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη των συναισθημάτων στον εαυτό τους και στους άλλους (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985 · Μισαηλίδη, 2003 · Perner, Frith, Leslie, & Leekman, 1989). Το γεγονός αυτό επηρεάζει την ικανότητά τους να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (Attwood, 2012). Η δυσκολία αυτή οδήγησε αρκετούς ερευνητές στη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης των συναισθημάτων, αλλά και τη δυνατότητα έκφρασής τους από τα άτομα με αυτισμό (Gross, 2004 · Heerey, Keltner, & Capps, 2003 · Losh & Capps, 2006 · Tracy, Robins, Schriber, & Solomon, 2011).

Για τη διερεύνηση της κατανόησης των συναισθημάτων έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία. Ένα από αυτά αποτελεί το σχέδιο, το οποίο θεωρείται μέσο έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και διαθέσεων (Cox, 2005 · Jolley, 2010). Τα παιδιά θεωρείται ότι προβάλλουν στις ζωγραφιές τους τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους, με αποτέλεσμα να δίνουν πληροφορίες σχετικά με την ψυχολογική τους κατάσταση και την προσωπικότητά τους (Τόμας & Σιλκ, 2000). Το σχέδιο αποτελεί μια γλώσσα με δικό της λεξιλόγιο και τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα ολόκληρο ρεπερτόριο από γραφικά σημεία (Ντε Μερντιέ, 1981).

Με αφορμή τα παραπάνω η παρούσα μελέτη διερευνά την ικανότητα των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσα από το σχέδιο. Πιο συγκεκριμένα, μελετά την ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να απεικονίσουν στα σχέδιά τους δυο βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη) και δυο κοινωνικά συναισθήματα (περηφάνια, ντροπή). Προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα αυτή, 11 παιδιά με ΔΑΦ συμμετείχαν σε ένα σύνολο έργων που αφορά

στην κατανόηση, αναγνώριση και σχεδιαστική έκφραση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και παρουσίαση της έρευνας. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον αυτισμό, τα χαρακτηριστικά του, την αιτιολογία και τη διάγνωση. Στη συνέχεια, ακολουθούν έρευνες που εξετάζουν την αναγνώριση και κατανόηση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων από τα παιδιά με αυτισμό. Τέλος, επισημαίνεται η αναπαραστασιακή και εκφραστική φύση του σχεδίου, με εστίαση στο σχέδιο των παιδιών με αυτισμό. Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφονται ο ερευνητικός σχεδιασμός, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα της έρευνας. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Η εργασία ολοκληρώνεται με το Παράρτημα, το οποίο αφορά στα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπόνηση της έρευνας.

## 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 1.1 Αυτισμός

Η πρώτη συστηματική μελέτη για τον αυτισμό δημοσιεύτηκε από τον αυστριακό ψυχίατρο Leo Kanner το 1943, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «πρώιμος παιδικός αυτισμός» για να περιγράψει μια παιδική ψύχωση (Happé, 2003). Μελέτησε μια ομάδα έντεκα παιδιών και παρατήρησε κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία ήταν διαφορετικά από αυτά που χαρακτηρίζουν άλλες παιδικές ψυχιατρικές διαταραχές. Η πάθηση που διατύπωσε ο Leo Kanner είναι γνωστή σήμερα ως κλασσικός αυτισμός. Ένα χρόνο αργότερα, ο αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger το 1944 στη διατριβή του για την «Αυτιστική Ψυχοπάθεια στην Παιδική Ηλικία» δημοσίευσε τις δικές του παρατηρήσεις, οι οποίες αφορούσαν μια ομάδα αγοριών που δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν κοινωνικά και παρουσίαζαν ιδιοσυγκρασιακή και περίεργη συμπεριφορά (Happé, 2003). Με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών πρότεινε τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια» γνωστή σήμερα ως Σύνδρομο Asperger. Τα επόμενα χρόνια πολλοί ειδικοί ασχολήθηκαν με τον αυτισμό. Ο ορισμός του αυτισμού άλλαξε πολλές φορές μέχρι να διατυπωθεί ως ευρεία διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ASD) που γνωρίζουμε σήμερα.

Ο αυτισμός θεωρείται νευροαναπτυξιακή διαταραχή (Geschwind, 2011) με κύρια χαρακτηριστικά τη μειωμένη ικανότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση, τις δυσκολίες στη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία και την αναπτυγμένη στερεοτυπική ή επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (Frith, 2014). Υπολογίζεται ότι το 75% των ατόμων με αυτισμό έχουν νοητική υστέρηση με  $\Delta N < 70$ , ενώ όσα εμφανίζουν δείκτη νοημοσύνης εντός των φυσιολογικών ορίων ή υψηλότερο εμπίπτουν στην κατηγορία του Συνδρόμου Asperger ή Ατόμων Υψηλής Λειτουργικότητας (Καλύβα, 2005). Επιπλέον, υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις ατόμων με ανεπτυγμένες ικανότητες που δεν

ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό τους επίπεδο και ανήκουν στην κατηγορία των ιδιοφυών ιδιωτών (autistic savants) (Happé, 2003).

Η αιτιολογία του αυτισμού παραμένει άγνωστη και θεωρείται βέβαιο ότι είναι πολυπαραγοντική (Toshio, 2013). Ισχυρός θεωρείται ο ρόλος της γενετικής, ενώ παράλληλα επειδή η έναρξη της διαταραχής είναι πολύ πρώιμη αρκετές έρευνες διερευνούν βιολογικά και κληρονομικά αίτια στην προσπάθεια αιτιολόγησής του (Schaefer & Mendelsohn, 2013). Άλλες έρευνες επικεντρώνονται σε ένα νευρολογικό πρόβλημα, την ύπαρξη εγκεφαλικής βλάβης ή δυσλειτουργίας, που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία επεξεργάζονται τη γλώσσα και τις πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις (Toshio, 2013). Τέλος, ορισμένοι ερευνητές εξετάζουν το ενδεχόμενο συμβολής περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως η μόλυνση του αέρα (Landrigan, 2010 · Volk, Lurnmann, Penfold, Hertz-Picciotto, & McConnell, 2013). Ο αυτισμός πιθανότατα είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού διαφόρων αιτιών και αυτό δυσκολεύει την εφαρμογή αποτελεσματικών θεραπευτικών παρεμβάσεων. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποια γνωστή θεραπεία. Ωστόσο, γίνεται λόγος για εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις που βοηθούν τα άτομα με αυτισμό να βελτιώνονται, να εξελίσσονται και να ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις (Καλύβα, 2005). Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Howlin, Savage, Moss, Tempier και Rutter (2014) οι οποίοι διερεύνησαν την τρέχουσα κατάσταση 60 ατόμων με αυτισμό. Οι συμμετέχοντες διαγνώστηκαν με αυτισμό όταν ήταν παιδιά μεταξύ 1950 και 1979. Παρότι ο μέσος όρος νοημοσύνης τους είναι πάνω από 70 βρέθηκε ότι μόνο το 27% αυτών κατοικούν τώρα ανεξάρτητοι ή ημι-ανεξάρτητοι.

Ο αυτισμός αρχικά θεωρούνταν σπάνια διαταραχή που επηρέαζε 4 στα 10.000 παιδιά (Baron-Cohen et al., 1985). Σήμερα όμως, παρατηρείται αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Jarrett,

2014). Το 2010 υπήρχαν περίπου 52 εκατομμύρια περιπτώσεις αυτισμού, που αντιστοιχεί σε μια συχνότητα 7,6 ανά 1000 ή ένα στα 132 άτομα, με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Baxter et al., 2014). Επιπλέον, τα αγόρια με υψηλή λειτουργικότητα υπερτερούν σε σχέση με τα κορίτσια (6:1), ενώ τα κορίτσια με χαμηλή λειτουργικότητα είναι περισσότερα από τα αγόρια (4:1) (Fombonne, 1999). Η αύξηση πιθανότατα να οφείλεται σε αλλαγές που παρατηρήθηκαν στις έννοιες, στους ορισμούς, στα διαγνωστικά κριτήρια, αλλά και στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση απέναντι στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος τόσο από επαγγελματίες όσο και από το γενικότερο πληθυσμό και στη διαθεσιμότητα των υπηρεσιών (Fombonne, 2009 · Jarrett, 2014). Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, ορισμένα ευαισθητοποιημένα άτομα συμμετέχουν ως εθελοντές κυρίως σε δραστηριότητες που προσφέρουν απόλαυση και διευκολύνουν την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κοινότητα, όπως περίπατοι, ηλεκτρονικά παιχνίδια, δομημένες δραστηριότητες, ενασχόληση με τη μουσική κ.α. Ο εθελοντισμός θεωρείται αποτελεσματική παρέμβαση και στοχεύει να βελτιώσει την έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης σε άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες (Μαντορουλοϋ & Ανραμίδης, 2012).

### **1.1.1 Διάγνωση – Συμπτωματολογία**

Τα πρώτα σημάδια του αυτισμού γίνονται εμφανή σε ηλικία 12-24 μηνών, όπου τα παιδιά εμφανίζουν συστηματικά ελλείμματα στην κοινωνική προσοχή και επικοινωνία και οι γονείς αρχίζουν να αναφέρουν ανησυχίες (Barbaro & Dissanayake, 2009). Βάση ειδικά σχεδιασμένων διαγνωστικών δοκιμασιών, η αναγνώριση είναι εφικτή σε παιδιά ηλικίας 12-14 μηνών με πιο σημαντικά στοιχεία πρόβλεψης να θεωρούνται η έλλειψη επαφής με τα μάτια, η έλλειψη ενδιαφέροντος για τους

ανθρώπους, οι στερεοτυπικές κινήσεις, οι μιμήσεις, η έλλειψη συμβολικού παιχνιδιού, η δυσκολία να φέρουν ή να δείξουν αντικείμενα, να χαμογελάσουν ή να αντιδράσουν σε κάποιον που τους μιλάει και η μειωμένη οπτική επαφή (Barbaro & Dissanayake, 2012 · Dietz, Swinkels, van Daalen, van Engeland, & Buitelaar, 2006 · Elsabbagh et al., 2013 · Robins, Fein, Barton, & Green, 2001 · Swinkels et al., 2006). Ο αυτισμός σπάνια διαγιγνώσκεται πριν την ηλικία των δυο ετών (Elsabbagh, 2014) και τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν διαγνωστεί ούτε μέχρι την ηλικία των 4 ή ακόμα και αργότερα (Gray, Tonge, & Brereton, 2006). Τα βρέφη που έχουν οικογενειακό ιστορικό αυτισμού έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν στοιχεία αυτισμού ως νήπια από ότι τα παιδιά που δεν υπάρχει ιστορικό στην οικογένειά τους (Ozonoff et al., 2011).

Βασικά διαγνωστικά εργαλεία για το φάσμα του αυτισμού θεωρούνται το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Νοητικών Διαταραχών (DSM-5) και η Διεθνής Ταξινόμηση Νόσων 10<sup>η</sup> αναθεώρηση (ICD-10) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας (WHO). Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Νοητικών Διαταραχών (DSM) δημοσιεύεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση και χρησιμοποιείται ως κύριο εγχειρίδιο από τους κλινικούς ιατρούς ώστε να παρέχουν μια επίσημη διάγνωση του αυτισμού και των συναφών διαταραχών. Περιλαμβάνει τα ειδικά κριτήρια που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να εξασφαλιστεί η διάγνωση. Το DSM-V κυκλοφόρησε το 2013 και προκάλεσε αλλαγές στα κριτήρια και στις κατηγορίες του αυτισμού. Σημαντική αλλαγή θεωρείται ότι οι διαγνώσεις αυτιστική διαταραχή, Σύνδρομο Asperger, παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (PDD-NOS) αποτελούν μια ενιαία κατάσταση και μεταβιβάζονται στη διάγνωση «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος». Πλέον διακρίνονται με βάση τα διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας των

συμπτωμάτων σε Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης» (σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία), Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» (αξιοσημείωτες δυσκολίες) και Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης» (δυσκολίες στα παραπάνω). Τα νέα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό σύμφωνα με το DSM-V είναι τα εξής (Lohr & Tanguay, 2013, σελ 174):

A) *Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων, τα οποία εκδηλώνονται με (α) ελλείμματα στην κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα, (β) ελλείμματα σε συμπεριφορές μη λεκτικής επικοινωνίας στην προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση, (γ) ελλείμματα στην προσπάθεια για ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων.*

B) *Περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες, και οι οποίες εκδηλώνονται με τουλάχιστον με δυο από τις παρακάτω συμπεριφορές: (α) στερεότυπη ή επαναλαμβανόμενη κίνηση, χρήση αντικειμένων ή ομιλίας, (β) υπερβολική προσκόλληση σε ρουτίνες, τελετουργικές συνήθειες ή υπερβολική αντίσταση στην αλλαγή, (γ) περιορισμένα και απόλυτα δομημένα εντονότατα ενδιαφέροντα, (δ) υπέρ ή υπό-διέγερση από αισθητηριακά εισερχόμενα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές διαστάσεις του περιβάλλοντος. Τέλος, αποσαφηνίζεται ότι τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί σε Γ) πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο και Δ) να περιορίζουν και να βλάπτουν την καθημερινή λειτουργικότητα του παιδιού.*

Τέλος, αυτό που προκαλεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των ερευνητών είναι οι συναισθηματικές ελλείψεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό (Ashwin, Chapman, Colle, & Baron-Cohen, 2006 · Begeer, Koot, Rieffe, Terwogt, & Stegge, 2008 · Rump, Giovannelli, Minshe, & Strauss, 2009). Στην επόμενη ενότητα, θα γίνει αναφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων αυτών, εφόσον στην

εκπόνηση της παρούσας έρευνας, η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων παίζει ουσιαστικό ρόλο.

## 1.2 Συναισθήματα και αυτισμός

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις τόσο στην αναγνώριση όσο και στην κατανόηση των συναισθημάτων, γεγονός που είναι περισσότερο εμφανές στα άτομα που δεν είναι υψηλής λειτουργικότητας (Heerey et al., 2003 · Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1990). Η δυσκολία στην κατανόηση, την έκφραση και τη ρύθμιση συναισθημάτων δηλώνεται από τα διαγνωστικά κριτήρια, εφόσον στο DSM-V αναφέρεται η «έλλειψη κοινωνικής-συναισθηματικής αμοιβαιότητας» (Lohr & Tanguay, 2013, σελ 174), ενώ στο ICD-10 η «αποτυχία ανάπτυξης σχέσεων με συνομήλικους που περιλαμβάνουν αμοιβαίο μοίρασμα ενδιαφερόντων, δραστηριοτήτων και συναισθημάτων» (Attwood, 2012, σελ 187).

Η ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων έχει υποστηριχθεί ότι είναι στενά συνδεδεμένη με τη γνωστική δεξιότητα της «Θεωρίας του Νου». Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αποδίδουν νοητικές καταστάσεις όπως προθέσεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες κ.α στον εαυτό τους και στους άλλους (Baron-Cohen et al., 1985). Οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες συνδέονται με διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ηλικία δύο ετών εμφανίζουν στο παιχνίδι τους την ικανότητα να φαντάζονται τα συναισθήματα των άλλων. Η ανάπτυξη ευφάνταστων παιχνιδιών προσποίησης είναι ενδεικτική της ικανότητά τους να κατανοούν ότι οι άλλοι έχουν συναισθήματα, επιθυμίες και πεποιθήσεις, όσο και τα ίδια (Harris, 1989).

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν περιορισμένη ή ελλιπή Θεωρία του Νου, δηλαδή δεν είναι σε θέση να καταλάβουν τη νοητική κατάσταση των άλλων (Perner



et al., 1989). Η έλλειψη της Θεωρίας του Νου μπορεί να εξηγήσει τη δυσκολία των ατόμων με αυτισμό να αντιληφθούν ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικά συναισθήματα και σκέψεις από τις δικές τους (Μισαηλίδη, 2003). Η δυσκολία αυτή επηρεάζει κυρίως την κατανόηση πολύπλοκων συναισθημάτων, όπως την αμηχανία, τη ντροπή και την περηφάνια, όπου απαιτείται η εκτίμηση των σκέψεων των άλλων, σε αντίθεση με τα βασικά συναισθήματα, όπως στη χαρά και στη λύπη, στα οποία οι πεποιθήσεις και οι νοητικές καταστάσεις των άλλων δεν παίζουν ρόλο (Baron-Cohen, Spitz, & Cross, 1993 · Williams & Happé, 2010).

### **1.2.1 Αναγνώριση - Κατανόηση βασικών συναισθημάτων**

Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην αναγνώριση των μη λεκτικών συναισθηματικών εκφράσεων σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ashwin, et al., 2006 · Rump et al., 2009 · Tracy & Robins, 2008). Η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος, η αηδία και η έκπληξη θεωρούνται βασικά συναισθήματα που εύκολα μπορούν να αναγνωριστούν από μη λεκτικές εκφράσεις (Ekman, Sorenson, & Friesen, 1969). Για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης η αναγνώριση των συναισθημάτων στους άλλους από τις μη λεκτικές εκφράσεις συμβαίνει σε σύντομο χρονικό διάστημα και με ακρίβεια (Tracy & Robins, 2008). Τα πρώτα σημάδια κατανόησης των συναισθημάτων εμφανίζονται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα δυο πρώτα χρόνια της ζωής τους, ενώ από την ηλικία των τριών ετών αρχίζουν να κατανοούν τη διαφοροποίηση δυο αρνητικών συναισθημάτων, για παράδειγμα της λύπης και του θυμού (Rieffe, Meerum Terwogt, & Cowan, 2005). Όσον αφορά στα παιδιά με αυτισμό, από μικρή ηλικία εμφανίζουν έλλειψη συναισθηματικής αμοιβαιότητας, η οποία εκδηλώνεται με αδυναμία κατανόησης των εκφράσεων προσώπου και των συναισθημάτων των άλλων,

περιορισμένο ενδιαφέρον για φυσική επαφή με τους γονείς τους, φτωχή μίμηση, δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση εκφραστικών χειρονομιών (Frith, 2003 · Prelock, 2006).

Οι περισσότερες έρευνες στον αυτισμό επικεντρώνονται στη σύγκριση παιδιών τυπικής ανάπτυξης με παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή φυσιολογική νοημοσύνη και αφορούν ένα συγκεκριμένο εύρος χρονολογικής και νοητικής ηλικίας (Motttron, 2004). Η κατανόηση των συναισθημάτων από αυτά τα παιδιά προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι αξιολογούν το βαθμό κατανόησής τους είτε με την αναφορά εμπειριών για κάθε συναίσθημα είτε με την αναγνώριση των συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων. Για παράδειγμα, οι Losh και Capps (2006) διερεύνησαν την ικανότητα των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας να περιγράψουν προηγούμενες εμπειρίες τους από βασικά συναισθήματα (π.χ. την ευτυχία, τη θλίψη, την απογοήτευση, την έκπληξη) και βρήκαν ότι είναι το ίδιο ικανά με εξισωμένα ως προς την ηλικία και τη λεκτική ικανότητα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Παρομοίως, οι Williams και Happé (2010), υποστήριξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφάνισαν τις ίδιες δυνατότητες με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο να περιγράψουν δικές τους εμπειρίες των συναισθημάτων. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα ερευνών, που χρησιμοποίησαν εικόνες με εκφράσεις προσώπων, είναι αντιφατικά. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι λιγότερο ικανά στην αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ashwin et al., 2006 · Gross, 2004 · Kuusikko et al., 2009), ενώ άλλοι υποστηρίζουν το αντίθετο (Castelli, 2005 · Heerey et al., 2003 · Rosset et al., 2008 · Rutherford & Towns, 2008 · Tracy et al., 2011 · Wright et al., 2008).

Οι ερευνητές που επιχειρήσαν να ερμηνεύσουν τα παραπάνω αντικρουόμενα

αποτελέσματα, υπέθεσαν ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν τη δυνατότητα να εκτελούν έργα αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων, αλλά μέσω μιας διαφορετικής διαδικασίας, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η διαδικασία αυτή αφορά στην εστίαση σε μεμονωμένα στοιχεία του προσώπου π.χ. στο στόμα ή στα μάτια με αποτέλεσμα τα άτομα με αυτισμό να αδυνατούν να συλλάβουν την εικόνα σαν σύνολο και να οδηγούνται σε παρερμηνεία της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων (Behrmann et al., 2005 · Neumann, Spezio, Piven, & Adolphs, 2006). Αυτή η παρατηρούμενη εστίαση στη λεπτομέρεια αναφέρεται στη γνωστική διαδικασία, ως αδύναμη κεντρική συνοχή (*Weak central coherence*) (Rajendran & Mitchell, 2007). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην αναγνώριση των συναισθημάτων μπορεί να προέρχονται από λειτουργικές ανωμαλίες που εντοπίζονται σε ένα τμήμα του εγκεφάλου των παιδιών με αυτισμό που ονομάζεται αμυγδαλοειδής πυρήνας και σχετίζεται με την αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων (Adolphs, Sears, & Piven, 2001 · Baron-Cohen et al., 2000). Επιπρόσθετα, κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση ιδιαίτερων συναισθημάτων, όπως η έκπληξη που προκαλείται από πεποιθήσεις. Οι Baron-Cohen, Spitz και Cross (1993) έχοντας υπόψη τη δυσκολία αυτή διερεύνησαν την ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να αναγνωρίσουν τρία διαφορετικά συναισθήματα, τη χαρά, τη λύπη και την έκπληξη. Η πρόβλεψή τους επαληθεύτηκε βρίσκοντας πως τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύτηκαν στην αναγνώριση της έκπληξης σε σύγκριση με τα άλλα δυο συναισθήματα.

### **1.2.2 Αναγνώριση - Κατανόηση κοινωνικών συναισθημάτων**

Ενώ ένας μεγάλος όγκος ερευνών διερεύνησε την αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων (Ashwin et al., 2006 · Castelli, 2005 · Wright et al., 2008), λίγοι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στην κατανόηση πιο πολύπλοκων-κοινωνικών συναισθημάτων, όπως της αμηχανίας, της ενοχής, της ζήλιας, της ντροπής και της περηφάνιας σε παιδιά με αυτισμό.

Οι Hillier και Allinson (2002) διερεύνησαν την κατανόηση της αμηχανίας σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και βρήκαν ότι ήταν σε θέση να αξιολογήσουν το επίπεδο αμηχανίας του πρωταγωνιστή σε ηχογραφημένα σενάρια, καθώς και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα οδηγήθηκαν οι Williams και Harpé (2010) όταν εντόπισαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ήταν τόσο ικανά όσο και τα παιδιά με γενικές μαθησιακές δυσκολίες στο να αναγνωρίσουν την αμηχανία και την ενοχή στους άλλους και να περιγράψουν δικές τους εμπειρίες αυτών των συναισθημάτων. Επιπλέον, ο Bauminger (2004) μελέτησε την έκφραση και την κατανόηση της ζήλιας σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτισμό εκφράζουν τη ζήλια σε καταστάσεις παρόμοιες με αυτές που προκαλούν ζήλια στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Η διαφορά εντοπίστηκε στον τρόπο εκδήλωσης της ζήλιας και στο βαθμό κατανόησης του συναισθήματος.

Επιπλέον έρευνες διερεύνησαν την αναγνώριση και την κατανόηση της περηφάνιας και της ντροπής σε παιδιά με αυτισμό (Capps, Yirmiyat, & Sigman, 1992 · Heerey et al., 2003 · Losh & Capps, 2006 · Tracy et al., 2011), συναισθήματα τα οποία αποτελούν αντικείμενο μελέτης και της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Για το λόγο αυτό στη συνέχεια θα γίνει εκτενής αναφορά στα δυο αυτά συναισθήματα.

### 1.2.2.1 Αναγνώριση ντροπής και περηφάνιας

Η ντροπή και η περηφάνια προκαλούνται από καταστάσεις στις οποίες η αφορμή δίνεται από τη συμπεριφορά των ίδιων των ατόμων. Για παράδειγμα η χαρά προκαλείται όταν κάτι καλό συμβαίνει, ενώ περήφανος νοιώθει κανείς όταν ο ίδιος έχει συμβάλλει θετικά σε μια πράξη. Αντίστοιχα η ντροπή προκαλείται όταν το ίδιο το άτομο έχει συμβάλλει αρνητικά σε μια πράξη (Tangney & Tracy, 1995). Έχει υποστηριχθεί ότι οι μη λεκτικές εκφράσεις της ντροπής και της περηφάνιας αποτελούν ένα συνδυασμό κινήσεων του σώματος και του προσώπου (Martens, Tracy, & Shariff, 2012). Χαρακτηριστική έκφραση της ντροπής είναι η μικρή κλίση του κεφαλιού προς τα κάτω, το πέσιμο των ώμων και το στένεμα του στήθους (Tracy & Matsumoto, 2008), ενώ η περηφάνια εκφράζεται κυρίως με ένα μικρό χαμόγελο, το κεφάλι γέρνει ελαφρώς προς τα πίσω και τα χέρια επεκτείνονται έξω από το σώμα (Martens et al., 2012 · Tracy & Robins, 2004).

Στους δυτικούς πληθυσμούς η ντροπή διακρίνεται από το παρόμοιο συναίσθημα της αμηχανίας και της λύπης (Keltner, 1995) και η αναγνώριση μπορεί να γίνει γρήγορα και αποτελεσματικά σε σύγκριση με κάποια άλλα συναισθήματα (Tracy & Robins, 2008). Αντίστοιχα, η περηφάνια θεωρείται συναίσθημα αναγνωρίσιμο από τις μη λεκτικές εκφράσεις και εύκολα μπορεί κανείς να το ξεχωρίσει από το παρόμοιο συναίσθημα της χαράς (Tracy & Robins, 2004). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι από την ηλικία των τεσσάρων χρονών τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αναγνωρίζουν το συναίσθημα της περηφάνιας τόσο καλά όσο και τη χαρά (Tracy, Robins, & Lagattuta, 2005).

Οι έρευνες που επιχείρησαν να μελετήσουν την κατανόηση της ντροπής στα παιδιά με αυτισμό έδειξαν τη δυσκολία τους στην αναγνώριση του συναισθήματος στους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, οι Heerey et al. (2003) βρήκαν ότι τα παιδιά με

αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην αναγνώριση της ντροπής σε φωτογραφίες ηθοποιών. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε η έρευνα των Losh και Capps (2006) όπου τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στην προσπάθεια να περιγράψουν εμπειρίες κοινωνικών συναισθημάτων παρήγαγαν αφηγήσεις λιγότερο συνεπείς.

Λίγες είναι οι έρευνες που ασχολήθηκαν με την αναγνώριση και έκφραση της περηφάνιας. Οι Williams και Harré (2010) εντόπισαν ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την περηφάνια στους άλλους και να περιγράψουν δικές τους εμπειρίες του συναισθήματος. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίχθηκαν και από τους Tracy et al. (2011) οι οποίοι ζήτησαν από τα παιδιά να αναγνωρίσουν την περηφάνια σε σύντομο χρονικό διάστημα, αξιολόγησαν δηλαδή την ακρίβεια και την ταχύτητα με την οποία μπορούσαν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα. Σε αντίθεση, άλλα ερευνητικά δεδομένα υπέδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εκδήλωσαν μεγαλύτερη δυσκολία όταν κλήθηκαν να αναγνωρίσουν και να αναφέρουν εμπειρίες της περηφάνιας σε σύγκριση με τα απλά συναισθήματα (Capps et al., 1992 · Losh & Capps, 2006). Όσον αφορά στην έκφραση της περηφάνιας οι Kasari, Sigman, Baumgartner και Stipek (1993) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι σε θέση να εκφράσουν την ευχαρίστηση από την επιτυχία τους στην ολοκλήρωση ενός παζλ, όπως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά αδυνατούν να μοιραστούν την επιτυχία τους ή να ψάξουν για τον έπαινο από κάποιον άλλον. Τα αντικρουόμενα αποτελέσματα έχουν αποδοθεί στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό να εκτιμήσουν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων (Begeer et al., 2008).

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών που μελετούν την αναγνώριση και κατανόηση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων από τα

παιδιά με αυτισμό. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσά τους. Η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων συνδέεται άμεσα και με την έκφραση αυτών. Στην παρούσα έρευνα, εφόσον αξιολογηθεί η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν συγκεκριμένα συναισθήματα, στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί η ικανότητά τους να τα εκφράσουν απεικονίζοντάς τα στο σχέδιο. Η επόμενη ενότητα, επικεντρώνεται στην αναπαραστασιακή και εκφραστική φύση του σχεδίου.

### **1.3 Αναπαραστασιακή φύση του σχεδίου**

Το σχέδιο μελετήθηκε από δυο κυρίως οπτικές γωνίες, την αναπαραστατική και εκφραστική του διάσταση. Τα αναπαραστατικά σχέδια επιχειρούν να δημιουργήσουν μια οπτικά ρεαλιστική αναπαράσταση της πραγματικότητας, ενώ τα εκφραστικά σχέδια λειτουργούν ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων, διαθέσεων και ιδεών (Jolley, 2010).

Το αναπαραστατικό σχέδιο εμφανίζεται στην ηλικία των δεκαοχτώ μηνών, όταν το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι τα σχέδιά του (μουτζούρες στα μάτια του ενήλικα) έχουν κάποιες ομοιότητες με κάτι που υπάρχει στον πραγματικό κόσμο (Cox, 2005). Ιδιαίτερα έχει μελετηθεί στην αναπαραστασιακή προσπάθεια των παιδιών, η μετάβασή τους από το νοητικό στον οπτικό ρεαλισμό. Δηλαδή, από την προσπάθειά τους να αποτυπώσουν στο σχέδιο ότι γνωρίζουν για ένα θέμα, στην ρεαλιστική απεικόνιση του σχεδίου. Στο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού τα παιδιά ζωγραφίζουν από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και αποδίδουν κατάλληλα τις

πληροφορίες με σωστές αναλογίες (Luquet, 2001). Ο Luquet (2001) υποστηρίζει ότι η μετάβαση συμβαίνει περίπου στην ηλικία των οχτώ ετών.

### **1.3.1 Εξαιρετική σχεδιαστική ικανότητα αυτιστικών καλλιτεχνών**

Είναι γνωστό πως ένας μικρός αριθμός ατόμων με αυτισμό παρουσιάζει μια ασυνήθιστη σχεδιαστική ικανότητα η οποία δεν συμβαδίζει με το νοητικό τους επίπεδο, τη γλωσσική τους ικανότητα ή την κοινωνική τους συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό τα αυτιστικά παιδιά κίνησαν το ενδιαφέρον των ερευνητών εδώ και πολλές δεκαετίες. Τα άτομα αυτά ανήκουν στην κατηγορία των «ιδιοφυών ιδιωτών» και έχουν την ικανότητα να σχεδιάζουν ρεαλιστικά σχέδια που ξεπερνούν τις σχεδιαστικές ικανότητες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης παρόμοιας ηλικίας (Τομας & Σιλκ, 2000). Σύμφωνα με τη Selfe (1977, 1983) τα προικισμένα παιδιά ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης σχεδίου με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μόνο που προχωρούν με ένα ταχύτερο ρυθμό από το στάδιο του νοητικού ρεαλισμού σε αυτό του οπτικού ρεαλισμού (Eames & Cox, 1994). Κάποιες γνωστές περιπτώσεις αυτιστικών καλλιτεχνών που παρουσιάζουν εξαιρετική σχεδιαστική ικανότητα οπτικού ρεαλισμού είναι αυτή της Nadia Chomyn (Selfe, 1977), του Ζοζέ (Sacks, 1985) και του Stephen Wiltshire (Selfe, 1985).

Η Nadia έδειξε μια ιδιαίτερη ικανότητα να σχεδιάζει άλογα σε διάφορες στάσεις και από διαφορετικές οπτικές. Όταν ήταν μόλις τρεισήμισι χρονών ανέπτυξε σχεδιαστικές δεξιότητες που ερχόταν σε αντίθεση με το αναπτυξιακό της προφίλ, αλλά και με τις φάσεις σχεδιαστικής ανάπτυξης που ακολουθούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ενώ παρουσίαζε καθυστέρηση στη γλώσσα και αυτιστικές συμπεριφορές, κατάφερε να σχεδιάζει εικόνες από μνήμης. Έχει υποστηριχθεί ότι εκτός από την



αναπαραστατική της δεξιότητα που πλησίαζε το φωτογραφικά ρεαλιστικό, επιπλέον τα σχέδιά της απέπνεαν ζωντάνια (Selfe, 1977).

Ο Ζοζέ διαγνώστηκε με δευτερογενή αυτισμό, οποίος προέκυψε από εγκεφαλική νόσο κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας. Ο Sacks (1985) στο βιβλίο του «The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales» αναφέρει ότι ο Ζοζέ, είκοσι ενός ετών, σχεδίαζε με απίστευτη ακρίβεια και γρήγορα, παρατηρώντας όλες τις λεπτομέρειες των εικόνων που του έδειχνε. Επιπλέον, ο Sacks υποστήριξε πως τα σχέδιά του εκτός από οπτικά ρεαλιστικά, έβγαζαν μια αίσθηση χιούμορ.

Ο Stephen Wiltshire στην ηλικία των τρεισήμισι χρονών διαγνώστηκε με αυτισμό και πολύ μικρός εμφάνισε εκπληκτικές δεξιότητες στο σχέδιο. Παρουσίασε την ικανότητα να σχεδιάζει κτίρια και μέρη από μνήμης. Μόλις δέκα χρονών και είχε ήδη εκδώσει ένα άλμπουμ με 12 σχέδια γνωστό ως *London Alphabet*. Σήμερα είναι αρκετά γνωστός για τα σχέδιά του (Sacks, 1995 · Selfe, 1985). Έχει αποτυπώσει όλες σχεδόν τις μεγαλουπόλεις, από τη Μαδρίτη και τη Φρανκφούρτη, ως το Τόκυο, το Ντουμπάι, την Ιερουσαλήμ και πολλές ακόμη. Έχει εκδώσει βιβλία με τα σχέδιά του και το 2009 απέκτησε τη δική του μόνιμη γκαλερί στο Λονδίνο. Χαρακτηριστικό των σχεδίων του είναι ο σχεδιασμός των τοπίων από μνήμης.

Οι εξαιρετικές σχεδιαστικές ικανότητες που παρουσίασαν ορισμένα παιδιά με αυτισμό οδήγησαν τους ερευνητές σε συγκρίσεις με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Τομας & Σιλκ, 2000). Διαφορές εντοπίστηκαν στη γραφική δεξιότητα ορισμένων παιδιών με αυτισμό που σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο είναι ανώτερη από την αντίστοιχη των παιδιών παρόμοιας ηλικίας. Εξίσου εμφανής είναι η έλλειψη χρώματος στα σχέδια των παιδιών με αυτισμό δείχνοντας την προτίμησή τους για πιο οπτικά ρεαλιστικές εικόνες. Το γεγονός αυτό δεν εκπλήσσει, καθώς οι

αυτιστικοί καλλιτέχνες δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται για την απεικόνιση συναισθημάτων στα σχέδιά τους (Gardner, 1980). Σε αντίθεση, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν χρώματα στις ζωγραφιές τους σε περιπτώσεις που θέλουν να εκφράσουν κάποιο συναίσθημα. Επιπλέον, οι αυτιστικοί καλλιτέχνες διαφέρουν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς την επιλογή θεμάτων. Έρευνες έχουν εντοπίσει το μειωμένο τους ενδιαφέρον να απεικονίσουν ανθρώπους και ένα αυξημένο ενδιαφέρον για λίγα ειδικά θέματα (Celani, 2002), σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία προτιμούν την ανθρώπινη φιγούρα στα σχέδιά τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των αυτιστικών καλλιτεχνών είναι η εστίαση στη λεπτομέρεια, η οποία υποστηρίζεται ότι οφείλεται στην αδύναμη κεντρική συνοχή (Happé & Frith, 2006). Η τάση αυτή παρατηρείται στα σχέδιά τους, καθώς προτιμούν να σχεδιάζουν κάθε μέρος χωριστά, να το τελειώνουν και ύστερα να συνεχίζουν στο επόμενο, γεγονός σπάνιο στα σχέδια των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ίδιας χρονολογικής ηλικίας τα οποία συνήθως πρώτα σχεδιάζουν το σύνολο και στη συνέχεια προσθέτουν τις λεπτομέρειες (Cox, 2005 · Jolley, 2010). Επιπλέον στοιχεία δείχνουν ότι και ορισμένα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας τείνουν να εστιάζουν στη λεπτομέρεια στα σχέδιά τους, ωστόσο υπάρχουν αρκετοί που δεν χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση (Booth, Charlton, Hughes, & Happé, 2003). Τέλος, οι αυτιστικοί καλλιτέχνες φαίνεται να μην αντλούν ευχαρίστηση από τον έπαινο που δέχονται για τα σχέδιά τους. Ίσως αυτό εξηγεί το λόγο που τείνουν να μην μιλούν για αυτά και να μην τα δείχνουν σε άλλους (Cox, 2005 · Selfe, 1983), στοιχείο που αναδεικνύει τα προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αντιμετωπίζουν.

Ο λόγος για τον οποίο κάποια αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν τέτοιο σχεδιαστικό ταλέντο δεν είναι ακόμα πλήρως γνωστός. Μια πιθανή ερμηνεία για την

ικανότητα των αυτιστικών καλλιτεχνών να παράγουν οπτικά ρεαλιστικές εικόνες είναι ότι αποτελεί εν μέρει αποτέλεσμα των γλωσσικών δυσκολιών τους. Η Selfe (1983) υποστηρίζει ότι η έλλειψη γλωσσικής ανάπτυξης παίζει σημαντικό ρόλο στα σχέδια αυτών των παιδιών και ότι δεν είναι απαραίτητο η νοητική υστέρηση να εμποδίζει την ανάπτυξη της εξαιρετικής σχεδιαστικής ικανότητας (O'Connor & Hermelin, 1987). Το δεξί ημισφαίριο (υπεύθυνο για οπτικό-χωρικές δεξιότητες) αντισταθμίζεται με τις ελλείψεις στο αριστερό ημισφαίριο (υπεύθυνο για τη γλώσσα και λεκτικές δεξιότητες) και έτσι οι οπτικό-χωρικές δεξιότητες στα παιδιά με αυτισμό είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες (Cox, 2005). Η ερμηνεία αυτή εξηγεί την αναπτυγμένη ικανότητα αναπαράστασης στο σχέδιο και την καλύτερη απόδοση σε μη λεκτικά έργα. Η εικονική κωδικοποίηση θεωρείται ότι υπερτερεί στη σκέψη των αυτιστικών καλλιτεχνών (Selfe, 1983). Σχεδιάζουν εικόνες επικεντρωμένες στο θεατή, στην ηλικία που τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά παράγουν συμβολικά και σχηματικά σχέδια. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη μειωμένη ικανότητα συμβολισμού, με αποτέλεσμα να σχεδιάζουν αυτό που ακριβώς βλέπουν (Τομας & Σιλκ, 2000).

### **1.3.2 Το σχέδιο σε μη ταλαντούχα παιδιά με αυτισμό**

Ένα μεγάλο τμήμα της επιστημονικής έρευνας ασχολήθηκε με τα άτομα με αυτισμό με εξαιρετική σχεδιαστική ικανότητα ενώ μερικοί ερευνητές αναρωτήθηκαν αν τα σχέδια των παιδιών με αυτισμό του γενικότερου πληθυσμού παρουσιάζουν την ίδια μετάβαση από το νοητικό στον οπτικό ρεαλισμό με τα παιδιά χωρίς αυτισμό και, αν ναι, κατά πόσο αυτή πραγματοποιείται σε μια παρόμοια νοητική ηλικία. Το ερώτημα αυτό προκάλεσε ενδιαφέρον δεδομένου των σημαντικών κοινωνικών και γνωστικών ελλειμμάτων που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό, οι οποίες λαμβάνουν τη

μορφή μιας τριάδας των διαταραχών στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας (Wing & Gould, 1979).

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η πλειοψηφία των μη ταλαντούχων αυτιστικών παράγει εξαιρετικά οπτικά ρεαλιστικά σχέδια σε πολύ μικρή ηλικία, όπως η ταλαντούχος μειοψηφία, τη δεκαετία του '90 διεξήχθη ένας αριθμός ερευνών σε ομάδες παιδιών με αυτισμό συγκρίνοντας τα σχέδιά τους με ομάδες ελέγχου (Charman & Baron-Cohen, 1993 · Eames & Cox, 1994 · Lewis & Boucher, 1991). Οι μελέτες αυτές απέτυχαν να αποκαλύψουν στοιχεία που να δείχνουν μια πρόιμη μετάβαση από το νοητικό στον οπτικό ρεαλισμό. Οι Charman και Baron-Cohen (1993) ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να παράγουν μια σειρά από σχέδια, συγκεκριμένα, μια κούπα, ένα κύβο και ένα αντικείμενο μερικώς κρυμμένο πίσω από ένα τοίχο. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχεδιαστική ανάπτυξη στα περισσότερα παιδιά με αυτισμό πραγματοποιείται όπως στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Οι Eames και Cox (1994) εξέτασαν τον οπτικό ρεαλισμό σε σχέδια αυτιστικών παιδιών ηλικίας 13 χρονών, παιδιών με σύνδρομο Down (με αντίστοιχη μη λεκτική νοητική ηλικία) και δύο ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης (με αντίστοιχη χρονολογική και μη λεκτική νοητική ηλικία). Τα παιδιά εκτέλεσαν μια σειρά έντεκα έργων, όπου στο καθένα έπρεπε να σχεδιάσουν αντικείμενα σε διάφορες θέσεις στο χώρο. Τα σχέδια των αυτιστικών παιδιών βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα από αυτά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, εύρημα το οποίο δεν αναδεικνύει πρόιμη μετάβαση από το νοητικό στον οπτικό ρεαλισμό. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν από τους Lewis και Boucher (1991), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσίασαν το ίδιο σχεδιαστικό επίπεδο με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όταν τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν είκοσι σχέδια με θέμα δικής τους επιλογής. Επομένως, προκύπτει πως το σχεδιαστικό πλεονέκτημα του οπτικού ρεαλισμού των

αυτιστικών καλλιτεχνών δεν είναι ενδεικτικό του ευρύτερου πληθυσμού των παιδιών με αυτισμό.

### **1.3.3 Εκφραστική φύση του σχεδίου**

Το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής της επιστημονικής έρευνας δόθηκε στα αναπαραστατικά σχέδια των παιδιών (Τομας & Σιλκ, 2000). Πρόσφατο είναι το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τις εκφραστικές δυνατότητες του παιδικού σχεδίου, για το βαθμό δηλαδή στον οποίο μπορεί να εκφράσει τη συναισθηματική διάθεση αυτού που σχεδιάζει. Η συναισθηματική διάθεση στο σχέδιο μπορεί να εκφραστεί είτε κυριολεκτικά είτε μεταφορικά (Cox, 2005 · Jolley, 2010). Στη μεταφορική έκφραση το συναίσθημα δηλώνεται με συμφραζόμενο τρόπο είτε μέσω της έκφρασης περιεχομένου είτε μέσω της αφηρημένης έκφρασης. Αυτοί οι τρόποι έκφρασης συναισθημάτων στο σχέδιο ονομάζονται εκφραστικές στρατηγικές, η χρήση των οποίων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την ηλικία, το θέμα και το φύλο (Burkitt, Barrett, & Davis, 2003 · Jolley, 2010 · Jolley, Fenn, & Jones, 2004 · Picard, Brechet, & Baldy, 2007).

#### **1.3.3.1 Κυριολεκτική έκφραση**

Η κυριολεκτική έκφραση επιτυγχάνεται απεικονίζοντας το συναίσθημα ή τη διάθεση στις εκφράσεις προσώπου ενός ανθρώπου (Brechet & Jolley, 2014 · Picard et al., 2007). Για παράδειγμα, το συναίσθημα της χαράς συχνά απεικονίζεται με χαμογελαστό (γυρισμένο προς τα πάνω) στόμα και με ανοικτά μάτια (Picard et al., 2007). Η λύπη με συνοφρυωμένο (γυρισμένο προς τα κάτω) στόμα ή με δάκρυα στα μάτια (Brechet, Baldy, & Picard, 2009 · Picard et al., 2007). Η κυριολεκτική έκφραση παρουσιάζεται και μέσω της προσωποποίησης σε περίπτωση που το συναίσθημα

απεικονίζεται σε άλλα έμψυχα όντα ή άψυχα αντικείμενα (Cox, 2005).

Η έκφραση του προσώπου, ως εκφραστική στρατηγική, είναι αυτή που έχει μελετηθεί πιο πολύ από όλες (Cox, 2005 · Brechet, Picard, & Baldy, 2007 · Sayđl, 2001). Χρησιμοποιείται από τα παιδιά περίπου μετά την ηλικία των πέντε ετών, προκειμένου να εκφράσουν συναισθήματα στις ζωγραφιές τους (Brechet et al., 2009). Μέχρι την ηλικία των επτά ετών, τα παιδιά έχουν αποκτήσει ένα ικανοποιητικό αριθμό στρατηγικών που θα τους βοηθήσουν να εκφράσουν τα συναισθήματα στο σχέδιό τους, και όσο μεγαλώνουν παρατηρείται στροφή από τις κυριολεκτικές στις μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές (Picard & Gauthier, 2012). Επιπλέον, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τη χρήση της κυριολεκτικής εκφραστικής στρατηγικής, με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα κορίτσια από ότι στα αγόρια (Picard et al., 2007). Τέλος, το θέμα του σχεδίου παίζει σπουδαίο ρόλο. Η κυριολεκτική έκφραση φαίνεται να προτιμάται περισσότερο από τα παιδιά για την απεικόνιση συναισθημάτων σε σχέδια ανθρώπων, αλλά όχι σε σχέδια σπιτιών (Picard et al., 2007).

### **1.3.3.2 Μεταφορική έκφραση**

Στη μεταφορική έκφραση υπάρχουν δυο κύριες εκφραστικές στρατηγικές, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση (Jolley et al., 2004) και η χρήση τους αυξάνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Winston, Kenyon, Stewardson, & Lepine, 1995). Η χρήση των στρατηγικών περιεχομένου υποστηρίζεται ότι αναπτύσσεται πιο γρήγορα από τις αφηρημένες στρατηγικές από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ωστόσο βρέθηκε ότι από την ηλικία των τεσσάρων χρονών σε ειδικές πειραματικές συνθήκες, τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αφηρημένες στρατηγικές, όπως το χρώμα (Burkitt et al., 2003 · Jolley et al., 2004). Επιπλέον, η

χρήση τους εξαρτάται από το θέμα, αν είναι αναπαραστατικό (π.χ. ένα δέντρο) ή όχι (π.χ. μια γραμμή). Η Ives (1984) στη έρευνά της ζήτησε από παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως δεκαέξι ετών να σχεδιάσουν ένα χαρούμενο, ένα λυπημένο και ένα θυμωμένο δέντρο και τρεις αντίστοιχες γραμμές. Στα σχέδια με τα δέντρα χρησιμοποιήθηκαν η κυριολεκτική έκφραση, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση, ενώ στα σχέδια με τις γραμμές οι συμμετέχοντες στηρήχτηκαν κυρίως στη χρήση της αφηρημένης έκφρασης.

#### **1.3.3.2.1 Έκφραση μέσω του περιεχομένου**

Στην έκφραση μέσω του περιεχομένου, η ψυχολογική διάθεση απεικονίζεται μεταφορικά μέσω της στάσης του σώματος ή του πλαισίου (Picard et al., 2007). Η στάση του σώματος γίνεται αντιληπτή από τις θέσεις των άκρων της ανθρώπινης φιγούρας (Brechet et al., 2009). Για παράδειγμα, τα χαλαρά κατεβασμένα χέρια εκφράζουν το συναίσθημα της λύπης. Από την άλλη πλευρά το πλαίσιο αναφέρεται στο θέμα μέσα από το οποίο εκφράζεται το συναίσθημα, για παράδειγμα μια συννεφιασμένη και βροχερή μέρα το χειμώνα παραπέμπει σε μια καταθλιπτική διάθεση, ενώ ο λαμπερός ήλιος και τα ανθισμένα λουλούδια εκφράζουν το συναίσθημα της χαράς (Cox, 2005 · Jolley, 2010). Με άλλα λόγια, το πλαίσιο σχεδίου αφορά στοιχεία εξωτερικά της ανθρώπινης φιγούρας (Brechet et al., 2009). Η χρήση της έκφρασης μέσω περιεχομένου εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των οχτώ με έντεκα ετών, δηλαδή μετά τη χρήση της στρατηγικής έκφρασης προσώπου.

#### **1.3.3.2.2 Αφηρημένη έκφραση**

Στην αφηρημένη έκφραση σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της διάθεσης και του συναισθήματος παίζουν τα φυσικά χαρακτηριστικά της εικόνας, όπως οι γραμμές

(πάχος, κατεύθυνση, σκιά) και το χρώμα (Cox, 2005 · Jolley, 2010). Τα φωτεινά χρώματα, η ισορροπημένη σύνθεση, οι απαλές και οι καμπύλες γραμμές αντικατοπτρίζουν χαρούμενη διάθεση, ενώ τα σκούρα χρώματα ή η μείωση των χρωμάτων και οι απότομες γραμμές στις ζωγραφιές μπορεί να υποδηλώνουν ένα αρνητικό συναίσθημα, όπως τη λύπη.

#### **1.3.4 Εκφραστική φύση του σχεδίου σε παιδιά με αυτισμό**

Μια πτυχή του σχεδίου που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς σε παιδιά με αυτισμό αφορά στην ικανότητά τους να εκφράζουν συναισθήματα στα σχέδιά τους. Η έλλειψη μελέτης της εκφραστικής δυνατότητας των σχεδίων των παιδιών με αυτισμό ενδεχομένως να οφείλεται στη γενική παραδοχή ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολία στην επικοινωνία, την κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων και την έλλειψη φαντασίας.

Πρόσφατα, ο βαθμός εκφραστικότητας στα σχέδια των παιδιών με αυτισμό απασχόλησε τους Jolley, O' Kelly, Barlow και Jarrold (2013) οι οποίοι ζήτησαν από μια ομάδα δεκαπέντε παιδιών με αυτισμό να παράγουν μια λυπημένη και μια χαρούμενη εικόνα. Κάθε παιδί με αυτισμό αντιστοιχήθηκε με άλλα τρία παιδιά: ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης (αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας), ένα μικρότερο παιδί τυπικής ανάπτυξης (αντίστοιχης νοητικής ηλικίας) και ένα παιδί με ήπια μαθησιακή δυσκολία (με αντίστοιχη νοητική και χρονολογική ηλικία). Οι παραπάνω ερευνητές εξετάζοντας την ποιότητα έκφρασης, διαπίστωσαν ότι τα σχέδια των παιδιών με αυτισμό δεν ήταν χειρότερα από αυτά των αντίστοιχων σε σύγκριση νοητικά ομάδων. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρήθηκε αξιοσημείωτο δεδομένου των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στην παραγωγή ιδεών και την κατανόηση συναισθημάτων. Επιπλέον, αυτό που κυρίως παρατηρήθηκε είναι ότι τα περισσότερα



παιδιά με αυτισμό απεικόνισαν τη συναισθηματική διάθεση κυριολεκτικά στις εκφράσεις προσώπου ανθρώπων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραλήφθηκαν αφηρημένες τεχνικές σχεδίασης. Παράλληλα με το εκφραστικό σχέδιο ελέγχθηκε το θέμα προτίμησης των παιδιών με αυτισμό στα σχέδιά τους. Δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη προτίμηση προς τη σχεδίαση άψυχων αντικειμένων, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την παραδοχή ότι οι αυτιστικοί καλλιτέχνες προτιμούν να σχεδιάζουν τοπία και κτίρια και γενικότερα σχέδια που δεν είναι συναισθηματικά εκφραστικά (Cox, 2005). Ωστόσο, το γεγονός ότι έπρεπε να σχεδιάσουν μια χαρούμενη ή μια λυπημένη εικόνα μπορεί να τους παρότρυνε να συμπεριλάβουν στα σχέδιά τους ανθρώπους, λόγω σύνδεσης της διάθεσης με ανθρώπινες καταστάσεις (Jolley, 2010). Την ίδια άποψη υποστήριξαν και οι Lewis και Boucher (1991) οι οποίοι δεν εντόπισαν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με αυτισμό και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά στον παραγόμενο αριθμό σχεδίων ανθρώπων και άψυχων αντικειμένων.

Όσον αφορά στην ποιότητα σχεδίασης της ανθρώπινης φιγούρας στην έρευνα του Jolley και των συναδέλφων του (2013), παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό απεικόνισαν πιο συχνά το συναίσθημα με ένα χαρούμενο ή λυπημένο πρόσωπο. Το εύρημα αυτό ίσως αντανακλά το μειωμένο ενδιαφέρον προς τους ανθρώπους, που κυριαρχεί στα άτομα με αυτισμό, το οποίο πιθανότατα να αναστέλλει το κίνητρο σχεδίασης της ανθρώπινης φιγούρας. Επιπλέον, η εξήγηση αυτή δικαιολογεί τα αποτελέσματα των Lee και Hobson (2006), οι οποίοι βρήκαν ότι τα σχέδια ανθρώπων από παιδιά με αυτισμό, τα οποία αφορούσαν ένα αγόρι, ένα κορίτσι και τον εαυτό τους, δεν διέφεραν πολύ το ένα από το άλλο, σε σύγκριση με τα σχέδια παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (αντίστοιχης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας). Ακόμη, οι Meaux et al. (2014) που συνέκριναν απλά σχέδια προσώπων παιδιών με αυτισμό, με

αυτά κωφών παιδιών και παιδιών τυπικής ανάπτυξης διαπίστωσαν πως στα σχέδια των παιδιών με αυτισμό τα χαρακτηριστικά του προσώπου ήταν λιγότερο λεπτομερή από αυτά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, δείχνοντας ότι δεν αποτελούν σημαντικό στοιχείο για αυτά.

Τέλος, βασιζόμενοι στην έρευνα των Jolley et al. (2013) που ανέδειξε την ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να δημιουργούν εκφραστικά σχέδια και λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη που υπάρχει στην βιβλιογραφία σχετικά με την εκφραστικότητα των σχεδίων των παιδιών με αυτισμό, στην επόμενη ενότητα αναφέρουμε το στόχο της παρούσας έρευνας, καθώς και, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που προκύπτουν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε.

#### **1.4 Η παρούσα έρευνα**

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει την εκφραστική σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Πιο συγκεκριμένα, σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει την ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να απεικονίσουν στα σχέδιά τους τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, της περηφάνιας και της ντροπής. Η πρωτοτυπία της ερευνητικής αυτής προσπάθειας συνίσταται στο γεγονός ότι δεν έχει ελεγχθεί μέχρι σήμερα η ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να απεικονίζουν στο σχέδιο κοινωνικά συναισθήματα (περηφάνια, ντροπή). Η μοναδική σχετική έρευνα μέχρι σήμερα είναι αυτή των Jolley et al. (2013), οι οποίοι εξέτασαν την ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να εκφράσουν μέσα από το σχέδιο τη χαρά και τη λύπη.

Η χαρά και η λύπη είναι δυο συναισθήματα που κατανοούνται πιο εύκολα από τα παιδιά με αυτισμό (Baron-Cohen, 1991). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι η χαρά αποτελεί το πιο εύκολο απεικονιζόμενο συναίσθημα, ενώ η λύπη ακολουθεί (Cox,

2005). Για το λόγο αυτό τα δυο συναισθήματα είναι τα πιο συνηθισμένα σε έρευνες που διερευνούν το εκφραστικό σχέδιο παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Picard & Gauthier, 2012). Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται επιπλέον η μελέτη απεικόνισης δυο κοινωνικών συναισθημάτων, προκειμένου να μελετηθεί περαιτέρω ο βαθμός στον οποίο τα σχέδια των παιδιών με αυτισμό είναι συναισθηματικά εκφραστικά σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αντίστοιχης νοητικής ηλικίας. Πρόσφατα μελετήθηκε η ικανότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (6-8 ετών) να απεικονίσουν στο σχέδιο ανθρώπινης φιγούρας τα κοινωνικά συναισθήματα της ντροπής και της περηφάνιας (Bonoti & Misailidi, in press). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα σχέδια των παιδιών που απεικόνιζαν τη ντροπή και την περηφάνια ήταν λιγότερο εκφραστικά και είχαν λιγότερους εκφραστικούς δείκτες σε σύγκριση με τα σχέδια της χαράς και της λύπης. Ακόμη, βρέθηκε ότι τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων παρουσίασαν την ικανότητα απεικόνισης των κοινωνικών συναισθημάτων στο σχέδιο χρησιμοποιώντας, ωστόσο, λιγότερους εκφραστικούς δείκτες από τα παιδιά ηλικίας έξι έως οχτώ χρόνων.

Για το σκοπό αυτής της έρευνας, τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο που εκφράζει χαρά, λύπη, περηφάνια και ντροπή. Ήταν ελεύθερα να απεικονίσουν τα συναισθήματα σε μια ανθρώπινη φιγούρα με οποιοδήποτε τρόπο. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν ένα ουδέτερο άνθρωπο, το σχέδιο του οποίου λειτούργησε ως σχέδιο αναφοράς (Misailidi & Bonoti, 2014). Κάθε εκφραστικό σχέδιο συγκρίθηκε με το σχέδιο αναφοράς προκειμένου να βρεθούν τυχόν αλλαγές που έκανε το παιδί προκειμένου να αποδώσει το ζητούμενο συναίσθημα. Ωστόσο, επιλέξαμε να προηγηθεί της κύριας διαδικασίας ένα έργο κατανόησης/αναγνώρισης συναισθημάτων για να διασφαλίσουμε ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το περιεχόμενο των όρων χαρά, λύπη, περηφάνια και ντροπή, αλλά

και για να διερευνήσουμε το βαθμό κατανόησης των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων αντίστοιχα. Για την κατανόηση των συναισθημάτων έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί ως εργαλεία αξιολόγησης η αναγνώριση συναισθημάτων σε φωτογραφίες με εκφράσεις προσώπου (Ashwin et al., 2006 · Capps et al., 1992), τα συναισθηματικά σενάρια με ένα πρωταγωνιστή (Brechet et al., 2009 · Widen & Russell, 2010) και η χρήση σχεδίου ανθρώπινης φιγούρας (Brechet et al., 2007 · Cox, 2005). Στην παρούσα έρευνα, ακολουθώντας την πρόταση των Williams και Happé (2010) ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ορίσουν και να περιγράψουν προηγούμενες εμπειρίες των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων. Στη συνέχεια, ακολούθησε η χρήση συναισθηματικών σεναρίων (Brechet et al., 2009 · Hillier & Allinson, 2002 · Widen & Russell, 2010) για τη μελέτη της ικανότητας των παιδιών να ονομάσουν ελεύθερα τα διαφορετικά συναισθήματα και τέλος, εξετάστηκε η ικανότητα απόδοσης των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων στα σχέδιά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που τέθηκαν είναι οι εξής:

(1) Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς την ικανότητά τους να ορίσουν και να περιγράψουν εμπειρίες για τα βασικά και κοινωνικά συναισθήματα; Αναμένεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ θα παρουσιάσουν μειωμένη ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο να ορίσουν και να περιγράψουν εμπειρίες από τη βίωση των κοινωνικών συναισθημάτων, δεδομένου των δυσκολιών που παρουσιάζουν στην αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων (Adolphs et al., 2001 · Heerey et al., 2003). Αντίστοιχη διαφορά, δεν αναμένεται να παρατηρηθεί στον ορισμό και στην περιγραφή εμπειριών βασικών συναισθημάτων (Losh & Capps, 2006 · Williams & Happé, 2010).

(2) Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν τα βασικά και κοινωνικά συναισθήματα σε εικόνες με εκφράσεις προσώπου και να τα κατανοήσουν σε σενάρια; Αναμένεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ θα παρουσιάσουν μειωμένη ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τόσο στην αναγνώριση των κοινωνικών συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων, όσο και στην κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων σε συναισθηματικά σενάρια. Η υπόθεση στηρίζεται σε αποτελέσματα ερευνών τα οποία υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων σε σύγκριση με τα βασικά συναισθήματα (Capps et al., 1992 · Heerey et al., 2003 · Rutherford & Towns, 2008 · Wright et al., 2008). Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στην αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων συνδέονται με τις ελλείψεις στις δεξιότητες Θεωρίας του Νου, δηλαδή τη μειωμένη ικανότητα κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων (Baron-Cohen, Spitz, & Cross, 1993), καθώς και τη μειωμένη ικανότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση (Williams & Happé, 2010).

(3) Διαφέρει η συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων των παιδιών με ΔΑΦ σε σύγκριση με τη συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια των παιδιών τυπικής ανάπτυξης; Υποθέτουμε ότι η συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια των παιδιών με ΔΑΦ θα είναι σχετικά περιορισμένη σε σχέση με την εκφραστικότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ως προς την απεικόνιση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων, δεδομένου της μειωμένης ικανότητας παραγωγής ιδεών (Turner, 1999) και την έλλειψη δημιουργικότητας και φαντασίας (Wing & Gould, 1979) που παρουσιάζουν. Ακόμη, το μειωμένο

ενδιαφέρον των παιδιών με αυτισμό προς τους ανθρώπους και η προτίμησή τους στον σχεδιασμό άψυχων αντικειμένων μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα του σχεδίου τους για τα κοινωνικά συναισθήματα (Celani, 2002 · Cox, 2005 · Selfe, 1983).

(4) Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς το πλήθος των εκφραστικών δεικτών που ενσωματώνουν στα σχέδια των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων; Υποθέτουμε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ θα συμπεριλαμβάνουν λιγότερους εκφραστικούς δείκτες από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα σχέδια των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων, καθώς έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό σχεδιάζουν κυρίως το πρόσωπο της ανθρώπινης φιγούρας, (Jolley et al., 2013) και ότι δημιουργούν λιγότερο λεπτομερείς εκφράσεις προσώπου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Meaux et al., 2014).

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε οιοσεί πειραματικός σχεδιασμός. Στον συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό εφαρμόζεται η πειραματική διαδικασία, ωστόσο δεν υπάρχει τυχαία κατανομή στην πειραματική ομάδα (ομάδα παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος) και την ομάδα ελέγχου (ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης) (Christensen, 2007 · Robson, 2007). Η απουσία της τυχαίας κατανομής είναι αυτό που αιτιολογεί και την επιλογή της συγκεκριμένης πειραματικής προσέγγισης στην παρούσα μελέτη.

### 2.2 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 11 παιδιά με ΔΑΦ (10 αγόρια και 1 κορίτσι) με εύρος ηλικίας 9 χρονών και 10 μηνών ως 15 χρονών και 10 μηνών και 11 παιδιά τυπικής ανάπτυξης εξισωμένα ως προς το φύλο και τη λεκτική νοητική ηλικία. Για την εξίσωση των παιδιών με ΔΑΦ με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χορηγήθηκε η ελληνική έκδοση του τεστ λεξιλογίου «Peabody Picture Vocabulary Test-R-Special Edition» των Dunn και Dunn (1981). Η αντιστοίχιση των παιδιών έγινε σύμφωνα με τη συνολική τους βαθμολογία στο PPVT με απόκλιση (+/-3 μονάδες). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1

*Χαρακτηριστικά του δείγματος.*

	Αριθμός παιδιών	Ηλικία σε μήνες	Τεστ λεξιλογίου
	N	M.O (T.A)	M.O (T.A)
T.A.	11	135.91 (15.95)	45.00 (14.83)
ΔΑΦ	11	151.54 (22.76)	42.63 (16.14)

Αρχικά υπολογίστηκε η συνολική βαθμολογία (raw score) του κάθε παιδιού στο τεστ λεξιλογίου και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες όσον αφορά στην ηλικία και στην επίδοσή τους στο τεστ. Η ανάλυση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε ως προς την ηλικία,  $t(20) = 1.86, p = .07$  ούτε ως προς την επίδοσή τους στο τεστ λεξιλογίου,  $t(20) = -0.36, p = .72$ .

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Ένα από τα παιδιά ανήκει στο φάσμα του αυτισμού ωστόσο δεν είχε ακόμα διαγνωστεί. Για την εύρεσή τους αρχικά πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με την ψυχολόγο του «Κέντρου Ανάπτυξης και Επικοινωνίας του Παιδιού» στα Τρίκαλα, η οποία ενημέρωσε τους γονείς των παιδιών με αυτισμό σχετικά με τη διαδικασία της έρευνας. Στη συνέχεια, απευθυνθήκαμε στον «Σύλλογο Γονέων, Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας», ο οποίος ενημέρωσε τους γονείς για την έρευνα. Τέλος, συμμετείχαν δυο παιδιά από Βόλο, τα οποία εντοπίστηκαν μέσω ψυχολόγου που εργάζεται στο Βόλο. Μόλις συγκεντρώθηκε το δείγμα των 11 παιδιών με αυτισμό επιλέχθηκε το δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, έτσι ώστε να διερευνήσουμε την αντίστοιχη ικανότητα των παιδιών που δεν ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού να εκφράσουν τα συναισθήματα στα σχέδιά τους. Για τους σκοπούς της έρευνας, δόθηκε στους γονείς ένα ενημερωτικό σημείωμα και ένα έντυπο συγκατάθεσης, προκειμένου να δηλώσουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Βλ. Παράρτημα: Ενημερωτικό έντυπο, Έντυπο Συγκατάθεσης).



## 2.3 Έργα και Διαδικασία

Όλες οι συναντήσεις με το κάθε παιδί πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σπιτιού του. Κάθε παιδί συμμετείχε σε μία ατομική συνάντηση, η διάρκεια της οποίας ήταν περίπου μια ώρα. Αρχικά, χορηγούνταν το τεστ λεξιλογίου Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) και στη συνέχεια, τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα σύνολο έργων με στόχο τη διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης, αναγνώρισης και σχεδιαστικής έκφρασης βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων. Οι απαντήσεις των παιδιών ηχογραφούνταν τη στιγμή της εξέτασης και στη συνέχεια καταγράφονταν σε χαρτί απαντήσεων που διαμορφώθηκε έτσι ώστε να εξυπηρετεί την κωδικοποίηση των δεδομένων (Βλ. Παράρτημα: Φύλλο καταγραφής απαντήσεων για τα αγόρια). Στο τέλος της διαδικασίας, δόθηκε στα παιδιά ένας έπαινος για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Βλ. Παράρτημα: Έπαινος).

### 2.3.1 Κατανόηση – αναγνώριση συναισθημάτων

Προκειμένου να διερευνηθεί η κατανόηση και η αναγνώριση των συναισθημάτων τα παιδιά συμμετείχαν σε τρία έργα. Το πρώτο έργο αφορούσε στον ορισμό και στην εμπειρία τους συναισθήματος. Το δεύτερο έργο αφορούσε στην αναγνώριση των συναισθημάτων σε εικόνες από εκφράσεις προσώπων, και το τρίτο έργο στην κατανόηση των συναισθημάτων μέσα από τη χρήση σεναρίων.

#### 2.3.1.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος

Αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ορίσουν το συναίσθημα με την εξής ερώτηση: «*Τι σημαίνει χαρά (λόπη, περηφάνια, ντροπή);*». Η απάντηση σημειώνονταν από την ερευνήτρια. Ανεξάρτητα από την ποιότητα του ορισμού του συμμετέχοντος, η ερευνήτρια πρόσφερε στο τέλος τους παρακάτω βασικούς

ορισμούς: α) Για τη χαρά: «Κάποιος είναι χαρούμενος όταν αισθάνεται καλά για κάτι και είναι ικανοποιημένος», β) Για τη λύπη «Κάποιος είναι στεναχωρημένος όταν νιώθει άσχημα για κάτι δυσάρεστο που συμβαίνει», γ) Για την περηφάνια: «Κάποιος είναι περήφανος όταν αισθάνεται ικανοποίηση και χαρά για κάτι που κατάφερε να κάνει», δ) Για τη ντροπή: «Κάποιος αισθάνεται ντροπή όταν νιώθει άβολα για κάτι και φοβάται την απόρριψη ή την περιφρόνηση των άλλων». Οι ορισμοί επιλέχθηκαν ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, την επεξεργασία και συνεννόηση των υπεύθυνων της διπλωματικής, καθώς και με τη βοήθεια φιλολόγου προς αποφυγή λαθών και μη κατανοητής διατύπωσης.

Εφόσον ορίστηκαν τα συναισθήματα, στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν μια στιγμή στην οποία ένιωσαν το κάθε υπό εξέταση συναίσθημα «*Μπορείς να μου πεις μια στιγμή που ένιωσες χαρά (λύπη, περηφάνια, ντροπή);*». Η σειρά με την οποία παρουσιάζονταν τα συναισθήματα ήταν τυχαία. Όταν ένα παιδί δεν ήταν σε θέση να δώσει ένα παράδειγμα, η ερευνήτρια ανέφερε μια στιγμή κατά την οποία η ίδια ένιωσε το συγκεκριμένο συναίσθημα και προχωρούσε στα υπόλοιπα συναισθήματα. Στη συνέχεια, επέστρεφε στο συναίσθημα που δυσκόλεψε το παιδί και σε περίπτωση που δεν απαντούσε ή δήλωνε ότι ποτέ δεν έχει νιώσει το συναίσθημα στόχο, ή δεν μπορούσε να θυμηθεί την αντίστοιχη κατάσταση, η ερευνήτρια το παρακινούσε με ερωτήσεις (π.χ Τι θα σε έκανε να νοιώσεις περήφανος; ).

### *2.3.1.2 Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων*

Στο συγκεκριμένο έργο επιλέχθηκαν έξι εικόνες για κάθε συναίσθημα από το Mind Reading: The Interactive Guide to Emotions (2002-2003), το οποίο περιλαμβάνει εκφράσεις προσώπων διαφορετικών συναισθημάτων. Το μέγεθος των

εικόνων μορφοποιήθηκε ώστε να είναι ίδιο και ευδιάκριτο από τα παιδιά το περιεχόμενό τους. Τρεις εικόνες που απεικόνιζαν πρόσωπα με εκφράσεις χαράς, λύπης, περηφάνιας ή ντροπής παρουσιάζονταν σε τυχαία σειρά στην οθόνη υπολογιστή, στο λογισμικό παρουσιάσεων Power Point. Επιλέξαμε να εμφανίζεται μια ακολουθία τριών εικόνων για να διασφαλίσουμε ότι οι απαντήσεις των παιδιών δεν στηρίζονται στη μέθοδο αποκλεισμού, γεγονός που συμβαίνει συνήθως στην επιλογή μεταξύ δυο εικόνων (Misailidi & Bonoti, 2008). Επιπλέον, η επιλογή των εικόνων στηρίχτηκε στο γεγονός ότι βοηθάει τα παιδιά να αναδείξουν δυνατότητες, τις οποίες δεν θα εμφάνιζαν σε περίπτωση εμπλοκής σε έργα που στηρίζονταν στη χρήση του λόγου (Callaghan, 2000).

Η ερευνήτρια ενημέρωνε το κάθε παιδί λέγοντας: *«Θα σου δείξω στον υπολογιστή εικόνες μερικών ανθρώπων. Ο καθένας από αυτούς νιώθει κάτι. Θα ήθελα να κοιτάξεις τις εικόνες πολύ προσεκτικά»*. Το παιδί παρατηρούσε τις εικόνες και η ερευνήτρια έκανε την εξής ερώτηση: *«Ποιος άνθρωπος νιώθει χαρά (λύπη, περηφάνια, ντροπή);»*. Το ερώτημα εμφανίζονταν πάνω από τις εικόνες σε μεγάλη γραμματοσειρά. Υπήρχε γραπτό κείμενο καθώς τα παιδιά ήταν σε θέση να διαβάζουν, παρότι οι οδηγίες δινόταν προφορικά από την ερευνήτρια. Η διαδικασία επαναλαμβανόταν οχτώ φορές. Σε κάθε συναίσθημα αντιστοιχούσαν δυο ερωτήσεις, καθώς η αναγνώριση του κάθε συναισθήματος γίνονταν δυο φορές. Επομένως, σε κάθε παιδί παρουσιάστηκαν σε σύνολο οχτώ καρτέλες. Να σημειωθεί ότι σε κάθε καρτέλα η θέση του συναισθήματος-στόχου άλλαζε, προκειμένου να αποφύγουμε το συνδυασμό της σωστής απάντησης με μια συγκεκριμένη θέση. Αντιπροσωπευτικές καρτέλες της παρουσίασης εμφανίζονται στο Παράρτημα (Εικόνα 1).

### 2.3.1.3 Κατανόηση των συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων

Για τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης των συναισθημάτων από την πλευρά των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν συναισθηματικά σενάρια (emotional scenarios) από καθημερινές πραγματικές καταστάσεις ενός παιδιού. Ανάλογα με το φύλο, το όνομα του παιδιού-πρωταγωνιστή του σεναρίου άλλαζε. Τα σενάρια εμφανίζονταν στην οθόνη υπολογιστή ατομικά για κάθε συμμετέχοντα σε τυχαία σειρά. Οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν ότι θα δουν και θα ακούσουν τα σενάρια και ότι μετά από κάθε σενάριο θα τους τεθεί μια ερώτηση. Η ερευνήτρια ανέφερε «*Θα ακούσεις για μερικά γεγονότα που συνέβησαν σε ένα παιδί, τον Γιώργο/τη Μαρία. Θα ήθελα να μου πείς πώς νομίζεις ότι ένιωσε ο Γιώργος/η Μαρία όταν συνέβησαν αυτά τα γεγονότα.*». Για παράδειγμα μια από τις ιστορίες που προκαλούσε το συναίσθημα της περηφάνιας ήταν η εξής: «*Στη γιορτή του σχολείου, ο Γιώργος/η Μαρία τραγουδάει ένα τραγούδι μόνος/η του/της. Όταν τελειώνει η γιορτή όλοι του/της δίνουν συγχαρητήρια που τα κατάφερε.*». Μετά από κάθε σενάριο γίνονταν η ερώτηση: «*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος/η Μαρία;*» και τρεις εικόνες με διαφορετικές εκφράσεις προσώπου, επιλεγμένες από το Mind Reading: The Interactive Guide to Emotions (2002-2003), εμφανίζονταν κάτω από την ερώτηση. Η ερευνήτρια καθώς έκανε την ερώτηση έδειχνε τις διαφορετικές εκφράσεις προσώπων. Οι συμμετέχοντες δήλωναν την επιλογή τους επισημαίνοντας ένα πρόσωπο. Η παρουσίαση των αγοριών είχε εικόνες με αγόρια, ενώ των κοριτσιών με κορίτσια, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να ταυτιστούν εύκολα με τον πρωταγωνιστή. Αποφύγαμε όσο ήταν δυνατό τη χρήση ενηλίκων στις εικόνες, καθώς τα παιδιά μπορούν πιο εύκολα να ταυτιστούν με παιδικές φυσιολογίες.

Για την εύρεση των κατάλληλων σεναρίων πραγματοποιήθηκε αρχικά βιβλιογραφική ανασκόπηση και στη συνέχεια, επεξεργασία των σεναρίων ώστε να

ανταποκρίνονται με ακρίβεια στα υπό μελέτη συναισθήματα. Επίσης, με τη βοήθεια φιλολόγου ελέγχθηκε η διατύπωση των σεναρίων, προκειμένου να είναι κατανοητά από τα παιδιά. Τα σενάρια εξετάζαν τα υπό εξέταση βασικά (χαρά, λύπη) και κοινωνικά (περηφάνια, ντροπής) συναισθήματα. Τέσσερα σενάρια αντιστοιχούσαν σε κάθε συναίσθημα. Αντιπροσωπευτικά δείγματα της παρουσίασης εμφανίζονται στο Παράρτημα (Εικόνα 2).

### 2.3.2 Σχεδιαστικά έργα για έκφραση συναισθημάτων

Τέλος, κάθε παιδί σχεδίαζε πέντε σχέδια: έναν άνθρωπο που να δείχνει χαρά, λύπη, περηφάνια, ντροπή και τελευταίο έναν ουδέτερο άνθρωπο (σχέδιο αναφοράς). Μια λευκή σελίδα A4 δινόταν για το κάθε έργο και έξι χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, καφέ, μπλε και μαύρο). Για τα πρώτα τέσσερα συναισθήματα οι οδηγίες ήταν οι εξής: *«Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο που νιώθει χαρά (λύπη, περηφάνια, ντροπή). Θέλω να σχεδιάσεις τον άνθρωπο έτσι ώστε να μπορούμε να δούμε ότι νιώθει χαρά (λύπη, περηφάνια, ντροπή). Προσπάθησε να τον κάνεις όσο πιο χαρούμενο (λυπημένο, περήφανο, ντροπαλό) γίνεται»*. Η σειρά παρουσίασης των τεσσάρων συναισθημάτων ήταν τυχαία σε όλους τους συμμετέχοντες. Δεν υπήρχε όριο χρόνου σε κανένα από τα σχέδια.

Μόλις το παιδί συμπλήρωνε τα τέσσερα συναισθήματα, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να σχεδιάσει έναν ουδέτερο άνθρωπο. Οι οδηγίες για το σχέδιο αναφοράς ήταν οι εξής: *«Τώρα φαντάσου πως ο άνθρωπος δεν αισθάνεται/νιώθει τίποτα. Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο που δεν αισθάνεται/νιώθει τίποτα»*. Το σχέδιο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως βάση προκειμένου να ελεγχθούν οι αλλαγές που θα έκανε το παιδί σε κάθε σχέδιο για να αποτυπώσει το κάθε συναίσθημα.

## **2.4 Κωδικοποίηση δεδομένων**

### **2.4.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος**

Ακολουθώντας την έρευνα των Williams και Harré (2010), οι ορισμοί που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες κρίθηκαν ως σωστοί (βαθμός 1) ή λανθασμένοι (βαθμός 0).

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Losh & Capps, 2006 · Williams & Harré, 2010) οι εμπειρίες των παιδιών για κάθε συναίσθημα αξιολογήθηκαν σε μια κλίμακα από το 0-2. Με 2 βαθμούς αξιολογήθηκαν οι αναφορές που περιέγραφαν καταστάσεις που προκαλούσαν ακριβώς το συναίσθημα της ερώτησης, με 1 βαθμό οι αναφορές που περιέγραφαν γεγονότα που δεν προκαλούσαν ακριβώς το συναίσθημα της ερώτησης, αλλά ένα παρόμοιο συναίσθημα και με 0 βαθμούς οι αναφορές που περιείχαν ακατάλληλο περιεχόμενο, δεν προκαλούσαν δηλαδή το συναίσθημα της ερώτησης ή όταν οι συμμετέχοντες δεν απαντούσαν. Αντιπροσωπευτικές σωστές απαντήσεις των παιδιών για το κάθε συναίσθημα παρουσιάζονται στο Παράρτημα (Πίνακας 2).

### **2.4.2 Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων**

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα των Heerey et al. (2003) οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ταξινομήθηκαν ως σωστές (βαθμός 1) ή λανθασμένες (βαθμός 0). Για τον κάθε συμμετέχοντα υπολογίστηκε το σύνολο των σωστών απαντήσεων στην αναγνώριση των βασικών και των κοινωνικών συναισθημάτων που εξετάστηκε. Το εύρος των τιμών κυμάνθηκε από 3 έως 4 για τα βασικά συναισθήματα και από 1 έως 4 για τα κοινωνικά.

### **2.4.3 Κατανόηση των συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων**

Οι απαντήσεις των παιδιών κρίθηκαν ως σωστές (βαθμός 1) ή λανθασμένες (βαθμός 0), σύμφωνα με τον τρόπο κωδικοποίησης των δεδομένων από τους Brechet et al. (2009). Για το κάθε παιδί υπολογίστηκε το σύνολο των σωστών απαντήσεων στην κατανόηση των βασικών και των κοινωνικών συναισθημάτων που εξετάστηκε. Το εύρος των τιμών κυμάνθηκε από 6 έως 8 για τα βασικά συναισθήματα και από 5 έως 8 για τα κοινωνικά.

### **2.4.4 Σχεδιαστικά έργα**

Τα σχεδιαστικά έργα των παιδιών κωδικοποιήθηκαν ως προς δυο διαστάσεις (Bonoti & Misailidi, in press): (α) την ποιότητα της έκφρασης, δηλαδή το βαθμό στον οποίο εξέφραζαν τα υπό εξέταση συναισθήματα, (β) την ποσότητα έκφρασης, δηλαδή το σύνολο των δεικτών που απεικόνιζε το κάθε συναίσθημα.

(α) Ποιότητα έκφρασης: Η συνολική εκφραστικότητα του σχεδίου μετρήθηκε σε 5-θμη κλίμακα (1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ). Δυο κριτές αξιολόγησαν το βαθμό στον οποίο το σχέδιο πέτυχε να εκφράσει το κάθε συναίσθημα. Τα σχέδια παρουσιάστηκαν στους κριτές σε τυχαία σειρά. Πιο συγκεκριμένα, για το κάθε εκφραστικό σχέδιο, ζητήθηκε να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο αυτό εξέφραζε το απεικονιζόμενο συναίσθημα. Ο βαθμός συμφωνίας των δυο κριτών κυμάνθηκε από 87–95% για τα εξεταζόμενα συναισθήματα. Για τον κάθε συμμετέχοντα υπολογίστηκε το σύνολο των τιμών που έλαβαν τα σχέδιά του για την ποιότητα έκφρασης στην απεικόνιση των βασικών και των κοινωνικών συναισθημάτων. Το εύρος των τιμών κυμάνθηκε από 6 έως 10 για τα βασικά συναισθήματα και από 2 έως 10 για τα κοινωνικά.

(β) Ποσότητα έκφρασης: Δυο κριτές κατέγραψαν το είδος των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες για να απεικονίσουν τα υπό εξέταση συναισθήματα. Το ουδέτερο σχέδιο χρησιμοποιήθηκε ως σημείο αναφοράς και όλα τα σχέδια βαθμολογήθηκαν για την παρουσία (1) ή απουσία (0) των γραφικών ενδείξεων που αναφέρονται στον Πίνακα 3. Οι γραφικές ενδείξεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: Πρόσωπο, Σώμα/Στάση και Πλαίσιο. Για το κάθε παιδί υπολογίστηκε το σύνολο των εκφραστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησε στα σχέδια των βασικών και των κοινωνικών συναισθημάτων. Το εύρος των τιμών κυμάνθηκε από 2 έως 6 για τα βασικά συναισθήματα και από 0 έως 6 για τα κοινωνικά.

Πιο συγκεκριμένα, τα σχέδια που απεικόνιζαν τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης αξιολογήθηκαν βάση ορισμένων κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα των Brechet et al. (2007, 2009). Για το σχέδιο της περηφάνιας και της ντροπής οι γραφικές ενδείξεις που αφορούν το πρόσωπο και το σώμα/στάση προέκυψαν από προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν τα μη λεκτικά μέσα με τα οποία εκφράζονται αυτά τα συναισθήματα (Bonoti & Misailidi, in press). Αντιπροσωπευτικά σχέδια για το κάθε συναίσθημα παρουσιάζονται στο Παράρτημα (Σχήμα 1 και Σχήμα 2).



Πίνακας 3

*Εκφραστικές στρατηγικές και γραφικές ενδείξεις για τα συναισθήματα της χαράς, λύπης, ντροπής, περηφάνιας (Bonoti & Misailidi, in press).*

	Πρόσωπο	Σώμα/Στάση	Πλαίσιο
Χαρά	καμπυλωμένο προς τα πάνω το στόμα	τα χέρια σηκώνονται προς τα πάνω ή / και τα χέρια εκτείνονται πλαγίως	Περιβάλλον (π.χ. μπλε ουρανός, ουράνιο τόξο, ήλιος)  Αντικείμενα (π.χ. δώρα, λουλούδια)  Λεκτικά σύμβολα
Λύπη	προς τα κάτω καμπυλωμένο το στόμα ή / και δάκρυα	τα χέρια κοντά (/παράλληλα) με το σώμα ή / και οι ώμοι πέφτουν προς τα κάτω	Περιβάλλον (π.χ. βροχή, σύννεφα)  Αντικείμενα (π.χ. σπασμένα παιχνίδια)  Λεκτικά σύμβολα
Ντροπή	προς τα κάτω καμπυλωμένα τα βλέφαρα και / ή το βλέμμα των ματιών προς τα κάτω ή / και κοκκίνισμα του προσώπου	το κεφάλι γέρνει προς τα εμπρός / προς τα κάτω ή / και μαζεύεται προς το στήθος ή / και τα χέρια καλύπτουν το πρόσωπο	Περιβάλλον (π.χ. βρώμικο δωμάτιο, σχολικές εξετάσεις)  Αντικείμενα (π.χ. κατεστραμμένα αντικείμενα, ακατάλληλα ή καθόλου ρούχα, χαμηλοί βαθμοί)  Πρόσωπα (π.χ. δάσκαλος, γονέας, συμμαθητές)  Λεκτικά σύμβολα
Περηφάνια	το βλέμμα κατευθύνεται ελαφρώς προς τα πάνω ή / και προσθέεται το πηγούνι και ελαφρώς προς τα πάνω-κάμπτοντας το στόμα	το κεφάλι γέρνει πίσω / επάνω ή / και όρθια στάση του σώματος με διευρυνμένο στήθος ή / και τα χέρια σταυρωμένα με τα χέρια στους γοφούς ή / και τα χέρια σταυρωμένα στο στήθος και γροθιές	Περιβάλλον (π.χ. αγώνας, σχολικές εξετάσεις)  Αντικείμενα (π.χ. βραβείο, μετάλλιο, βάθρο)  Πρόσωπα (π.χ. δάσκαλος, γονέας, συμμαθητές)  Λεκτικά σύμβολα

### 3. Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε χωριστές ενότητες για κάθε ένα από τα έργα στα οποία συμμετείχαν οι δυο ομάδες παιδιών. Ακόμη, σε κάθε ενότητα αναφέρεται το στατιστικό κριτήριο στο οποίο στηρίχτηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων είναι κυρίως μη παραμετρικές δεδομένου ότι δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις των παραμετρικών κριτηρίων. Τα μη παραμετρικά κριτήρια δεν απαιτούν την ικανοποίηση προϋποθέσεων αναφορικά με συγκεκριμένες παραμέτρους του πληθυσμού ούτε στηρίζονται απαραίτητα στην προϋπόθεση ότι το δείγμα πρέπει να προέρχεται από πληθυσμό που σχηματίζει κανονική κατανομή σε αντίθεση με τα παραμετρικά κριτήρια (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

#### 3.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ακριβείας του Fisher (Kraska-Miller, 2013) για κάθε ένα συναίσθημα, προκειμένου να συγκρίνουμε τον αριθμό των παιδιών από κάθε ομάδα που απάντησε σωστά ή λάθος στο έργο του ορισμού και της εμπειρίας του συναισθήματος. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δυο ομάδων ως προς τον ορισμό της χαράς ( $p = .21$ ), της λύπης ( $p = .47$ ), της ντροπής ( $p = .36$ ) και της περηφάνιας ( $p = .39$ ). Οι Πίνακες 4 και 5 δείχνουν τα ποσοστά των δυο ομάδων που απάντησαν σωστά και λάθος στον ορισμό των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων αντίστοιχα.

Πίνακας 4

*Ποσοστό παιδιών που απάντησαν σωστά και λάθος στον ορισμό των βασικών συναισθημάτων.*

ομάδες	χαρά		λύπη	
	Σ	Λ	Σ	Λ
T.A.	100.0 %	0.0 %	100.0 %	0.0 %
ΔΑΦ	72.7 %	27.3 %	81.8 %	18.2 %

Πίνακας 5

*Ποσοστό παιδιών που απάντησαν σωστά και λάθος στον ορισμό των κοινωνικών συναισθημάτων.*

ομάδες	περηφάνια		ντροπή	
	Σ	Λ	Σ	Λ
T.A.	63.6 %	36.4 %	81.8 %	18.2 %
ΔΑΦ	36.4 %	63.6 %	54.5 %	45.5 %

Ακόμη, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δυο ομάδων ως προς την περιγραφή εμπειρίας για τη χαρά ( $p = 1.00$ ), τη λύπη ( $p = .59$ ), τη ντροπή ( $p = .78$ ) και την περηφάνια ( $p = .09$ ).

Στους Πίνακες 6 και 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών των δυο ομάδων που

απάντησαν σωστά, με παρόμοιο συναίσθημα και λάθος στην περιγραφή εμπειρίας των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων αντίστοιχα.

Πίνακας 6

*Ποσοστό παιδιών που απάντησαν σωστά, με παρόμοιο συναίσθημα και λάθος στην εμπειρία των βασικών συναισθημάτων.*

ομάδες	χαρά			λύπη		
	Σ	Α. Σ	Λ	Σ	Α. Σ	Λ
T.A.	100.0%	0.0 %	0.0 %	90.9 %	9.1%	0.0%
ΔΑΦ	90.9%	0.0 %	9.1%	72.7%	18.2%	9.1%

Πίνακας 7

*Ποσοστό παιδιών που απάντησαν σωστά, με παρόμοιο συναίσθημα και λάθος στην εμπειρία των κοινωνικών συναισθημάτων.*

ομάδες	περηφάνια			ντροπή		
	Σ	Α. Σ	Λ	Σ	Α. Σ	Λ
T.A.	90.9%	9.1%	0.0 %	81.8%	9.1%	9.1%
ΔΑΦ	63.6 %	0.0%	36.4%	63.6%	9.1%	27.3%

### 3.2 Διαφορές στην αναγνώριση των συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπου μεταξύ των δύο ομάδων

Το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς την επίδοσή τους στην αναγνώριση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων.

Αρχικά, για την ανάλυση των αποτελεσμάτων δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές οι οποίες αφορούσαν στις συνολικές επιδόσεις των παιδιών στην αναγνώριση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων (εύρος 0-4 βαθμούς). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες ως προς την επίδοσή τους στην αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη),  $U = 60.50$ ,  $p = 1.00$ . Στατιστική σημαντική διαφορά βρέθηκε ανάμεσα στις δυο ομάδες παιδιών ως προς την επίδοσή τους στην αναγνώριση των κοινωνικών συναισθημάτων (ντροπή, περηφάνια)  $U = 37.50$ ,  $p = .05$ . Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 9.41, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 13.59, εύρημα που δείχνει ότι η επίδοση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην αναγνώριση των κοινωνικών συναισθημάτων ήταν υψηλότερη από την αντίστοιχη των παιδιών με ΔΑΦ. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς την επίδοσή τους στην αναγνώριση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.

## Πίνακας 8

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων στην αναγνώριση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.*

	T.A.	ΔΑΦ
Αναγνώριση β.σ.	3.91 (0.30)	3.90 (0.30)
Αναγνώριση κ.σ.	3.91 (0.30)	3.27 (1.01)

Στην συνέχεια, το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για το κάθε συναίσθημα (εύρος 0-2 βαθμούς). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ και την ικανότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης να αναγνωρίσουν τη χαρά, τη λύπη, τη ντροπή και την περηφάνια (όλα  $Us > 49.50$ , όλα  $ps > .07$ ). Στον Πίνακα 9 του Παραρτήματος, αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε ομάδας ως προς την επίδοσή τους στην αναγνώριση του κάθε συναισθήματος.

### **3.3 Διαφορές στην κατανόηση των συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων μεταξύ των δύο ομάδων**

Το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς την επίδοσή τους στην κατανόηση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων.

Δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές με τη συνολική επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην κατανόηση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων στα σενάρια που τους παρουσιάστηκαν (εύρος 0-8 βαθμούς). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς την επίδοσή τους στην κατανόηση των βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη),

$U = 55.00, p = .32$ . Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ανάμεσα στις δυο ομάδες παιδιών ως προς την επίδοσή τους στην κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων (ντροπή, περηφάνια),  $U = 37.00, p < .05$ . Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 9.36, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 13.64, εύρημα που δείχνει ότι η επίδοση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων ήταν καλύτερη από την αντίστοιχη των παιδιών με αυτισμό. Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς την επίδοσή τους στην κατανόηση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.

Πίνακας 10

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων στην κατανόηση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.*

	T.A.	ΔΑΦ
Κατανόηση β.σ.	8.00 (0.00)	7.82 (0.60)
Κατανόηση κ.σ.	7.91 (0.30)	7.09 (1.22)

Το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για το κάθε συναίσθημα (εύρος 0-4 βαθμούς). Οι αναλύσεις έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν χαμηλότερη επίδοση στην κατανόηση του συναισθήματος της ντροπής στα σενάρια σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική,  $U = 37.00, p < .05$ . Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 9.36, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 13.64. Όσον αφορά την κατανόηση της χαράς, της λύπης και της περηφάνιας από τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι αναλύσεις δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (όλα  $U_s > 55.00$ , όλα  $p_s > .32$ ). Στον Πίνακα 9 του Παραρτήματος,

αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε ομάδας ως προς την επίδοσή τους στην κατανόηση του κάθε συναισθήματος.

### **3.4 Διαφορές στη συνολική εκφραστικότητα των σχεδίων μεταξύ των δύο ομάδων**

Το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί εάν διαφέρει η συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια των παιδιών με ΔΑΦ σε σύγκριση με τη συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Σύνθετες μεταβλητές δημιουργήθηκαν για τη συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια των βασικών και αντίστοιχα των κοινωνικών συναισθημάτων (εύρος 0-10 βαθμούς). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα στις δυο ομάδες παιδιών ως προς την απεικόνιση των βασικών συναισθημάτων,  $U = 30.50$ ,  $p = .03$ . Η συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια βασικών συναισθημάτων των παιδιών με ΔΑΦ είναι πιο αδύναμη σε σχέση με την εκφραστικότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 8.77, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 14.23. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε ανάμεσα στις δυο ομάδες παιδιών ως προς την απεικόνιση των κοινωνικών συναισθημάτων,  $U = 37.00$ ,  $p = .12$ . Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς την επίδοσή τους στην ποιότητα έκφρασης των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.



## Πίνακας 11

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων στην ποιότητα έκφρασης των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.*

	T.A.	ΔΑΦ
Ποιότητα έκφρασης β.σ.	8.64 (0.92)	7.64 (1.12)
Ποιότητα έκφρασης κ.σ.	6.18 (3.03)	4.27 (1.85)

Το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για το κάθε συναίσθημα (εύρος 0-5 βαθμούς). Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών στη συνολική εκφραστικότητα των σχεδίων της λύπης,  $U = 33.50$ ,  $p = .04$ . Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 9.05, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 13.95, εύρημα που δείχνει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης απεικόνισαν τη λύπη στα σχέδιά τους καλύτερα από ότι τα παιδιά με ΔΑΦ. Στατιστικώς σημαντική διαφορά δεν βρέθηκε ανάμεσα στις ομάδες ως προς τα σχέδια της χαράς, της ντροπής και της περηφάνιας (όλα  $U_s > 38.00$ , όλα  $p_s > .11$ ). Στον Πίνακα 12 του Παραρτήματος, αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε ομάδας ως προς την επίδοσή τους στην ποιότητα έκφρασης του κάθε συναισθήματος.

### **3.5 Διαφορές στο σύνολο των δεικτών που απεικονίζουν το κάθε συναίσθημα μεταξύ των δύο ομάδων**

Το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς το πλήθος των εκφραστικών δεικτών που χρησιμοποιούν στα σχέδια των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.

Οι επιδόσεις στο πρόσωπο, στο πλαίσιο και στη στάση του σώματος προστέθηκαν για τα βασικά και κοινωνικά συναισθήματα και προέκυψαν τα συνολικά σκορ των παιδιών για την απεικόνιση των βασικών και αντίστοιχα των κοινωνικών συναισθημάτων (εύρος 0-6 βαθμούς). Βρέθηκε ότι οι δυο ομάδες διαφέρουν σημαντικά η μια από την άλλη ως προς το πλήθος των εκφραστικών δεικτών στα σχέδια των βασικών συναισθημάτων,  $U = 24.50, p = .01$ . Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 8.23, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 14.77, γεγονός που αναδεικνύει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποίησαν περισσότερους εκφραστικούς δείκτες στην απεικόνιση των βασικών συναισθημάτων από ότι τα παιδιά με αυτισμό. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στις δυο ομάδες ως προς το πλήθος των εκφραστικών δεικτών στα σχέδια των κοινωνικών συναισθημάτων,  $U = 26.50, p = .02$ . Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 8.41, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν μέσο όρο ιεράρχησης 14.59, εύρημα που αναδεικνύει ότι τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποίησαν λιγότερους εκφραστικούς δείκτες στην απεικόνιση των κοινωνικών συναισθημάτων από ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς την επίδοσή τους στην ποσότητα έκφρασης των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.

Πίνακας 13

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων στην ποσότητα έκφρασης των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων.*

	Τ.Α.	ΔΑΦ
Ποσότητα έκφρασης β.σ.	3.64 (1.57)	2.09 (0.30)
Ποσότητα έκφρασης κ.σ.	3.09 (1.81)	1.45 (1.13)

Το Mann-Whitney Test πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για το κάθε συναίσθημα (εύρος 0-3 βαθμούς). Οι αναλύσεις έδειξαν ότι ο αριθμός των εκφραστικών δεικτών στην απεικόνιση της χαράς, της λύπης, της ντροπής και της περηφάνιας διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στις δυο ομάδες. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποίησαν περισσότερους εκφραστικούς δείκτες από ότι τα παιδιά με ΔΑΦ στην απεικόνιση της χαράς,  $U = 31.50$ ,  $p = .02$ , στην απεικόνιση της λύπης,  $U = 27.50$ ,  $p = .01$ , στην απεικόνιση της ντροπής,  $U = 28.50$ ,  $p = .02$  και στην απεικόνιση της περηφάνιας,  $U = 30.50$ ,  $p = .03$ . Στον Πίνακα 12 του Παραρτήματος, αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε ομάδας ως προς την επίδοσή τους στην ποιότητα έκφρασης του κάθε συναισθήματος.

### **3.5.1 Ποιοτική ανάλυση των σχεδίων σχετικά με τις γραφικές ενδείξεις του κάθε συναισθήματος**

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που χρησιμοποίησαν στα σχέδιά τους τις γραφικές ενδείξεις πρόσωπο, σώμα, πλαίσιο και χρώμα. Παρατηρείται αυξημένη προτίμηση σχεδίασης του προσώπου της ανθρώπινης φιγούρας από τα παιδιά με ΔΑΦ ( $N = 7$ ) σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ( $N = 2$ ). Ακόμη, τα παιδιά με ΔΑΦ απέφυγαν μεταφορικές εκφραστικές στρατηγικές. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την έλλειψη της στάσης του σώματος ( $N = 7$ ) ή του πλαισίου ( $N = 10$ ), καθώς και την έλλειψη χρώματος ( $N = 7$ ) στα περισσότερα σχέδια των παιδιών με αυτισμό.

Πίνακας 14

*Ποσοστά παιδιών που συμπεριέλαβαν χρώμα, πρόσωπο, σώμα και πλαίσιο στα σχέδιά τους.*

	T.A.	ΔΑΦ	<i>p</i>
Χρώμα	72.7 %	36.3 %	0.20
Πρόσωπο και σώμα	81.8 %	36.4 %	0.08
Μόνο πρόσωπο	18.2 %	63.6 %	0.08
Πλαίσιο	45.4 %	9.1 %	0.15

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος ακριβείας του Fisher (Kraska-Miller, 2013) για κάθε μια γραφική ένδειξη, προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες σε καμία περίπτωση [χρήση του χρώματος ( $p = .20$ ), απεικόνιση προσώπου και σώματος ( $p = .08$ ), απεικόνιση προσώπου ( $p = .08$ ) και απεικόνιση πλαισίου ( $p = .15$ )].

## 4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε προκειμένου να μελετήσει την ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ να απεικονίσουν στα σχέδιά τους δυο βασικά (χαρά, λύπη) και δυο κοινωνικά συναισθήματα (ντροπή, περηφάνια). Για το σκοπό αυτό, αρχικά αξιολογήθηκε ο βαθμός κατανόησης των υπό μελέτη συναισθημάτων μέσω μιας σειράς έργων που εξέταζε την ικανότητα των παιδιών να ορίσουν και να περιγράψουν δικές τους εμπειρίες των συναισθημάτων, καθώς και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων και να τα κατανοήσουν μέσα από συναισθηματικά σενάρια. Τα έργα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων παρείχαν πληροφορίες για τις γνώσεις των παιδιών πάνω στα συναισθήματα και τη γλωσσική τους ικανότητα σε σχέση με το λεξιλόγιο των συναισθημάτων. Από την άλλη πλευρά, το σχεδιαστικό έργο μας ενημέρωσε για τα εκφραστικά μέσα και το πλήθος των γραφικών ενδείξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αποδώσουν τα υπό εξέταση συναισθήματα.

### 4.1 Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ εμφάνισαν παρόμοια ικανότητα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο να ορίσουν και να περιγράψουν εμπειρίες των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τους Capps et al. (1992) και Williams και Harré (2010) οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι σε θέση να περιγράψουν δικές τους εμπειρίες των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων. Ακόμη, παρατηρώντας τα ποσοστά επιτυχίας τόσο των παιδιών με ΔΑΦ, όσο και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στον ορισμό και την εμπειρία των συναισθημάτων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δυο

ομάδες παρουσίασαν μεγαλύτερη δυσκολία στο να ορίσουν και να περιγράψουν εμπειρίες των κοινωνικών συναισθημάτων σε σύγκριση με τα βασικά συναισθήματα.

Όσον αφορά στα παιδιά με ΔΑΦ, η δυσκολία που παρουσίασαν στα κοινωνικά συναισθήματα ίσως συνδέεται με τα ελλείμματα που εμφανίζουν στους τομείς της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας (Κορνηλάκη & Μισαηλίδη, 2010) τα οποία ενδεχομένως επηρεάζουν την αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων (Adolphs et al., 2001 · Heerey et al., 2003). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά των Losh και Capps (2006) όπου οι αφηγήσεις των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ήταν λιγότερο συνεπείς στην προσπάθειά τους να περιγράψουν εμπειρίες κοινωνικών συναισθημάτων. Ακόμη, η δυσκολία που εμφάνισαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα κοινωνικά συναισθήματα σε σύγκριση με τα βασικά συναισθήματα ενδεχομένως αιτιολογείται από το γεγονός ότι από μικρή ηλικία είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τα βασικά συναισθήματα της χαράς και της λύπης με αποτέλεσμα να είναι πιο εύκολη η αναγνώριση και η κατανόησή τους (Cox, 2005).

#### **4.2 Αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων**

Στο έργο αναγνώρισης των συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων και κατανόησης μέσα από συναισθηματικά σενάρια, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ήταν το ίδιο ικανά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην αναγνώριση και κατανόηση της χαράς, της λύπης και της περηφάνιας, ενώ μεγαλύτερη δυσκολία εμφανίστηκε στην κατανόηση του συναισθήματος της ντροπής.

Παρόλα αυτά, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν χαμηλότερη επίδοση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα δυο έργα ως προς την αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών (Capps et al., 1992 · Heerey et al., 2003 · Rutherford & Towns, 2008 · Wright et al., 2008), και συνδέονται με το γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείψεις σε κάποιες βασικές δεξιότητες της Θεωρίας του Νου, οι οποίες επηρεάζουν την κατανόηση των συναισθημάτων που απαιτείται για την εκτίμηση των σκέψεων των άλλων (Baron-Cohen et al., 1993). Αντίθετα, διαφορές δεν εντοπίστηκαν ως προς την επίδοσή τους στην αναγνώριση και κατανόηση των βασικών συναισθημάτων (Castelli, 2005 · Heerey et al., 2003 · Rosset et al., 2008 · Tracy et al., 2011 · Wright et al., 2008).

### **4.3 Απεικόνιση των συναισθημάτων στο σχέδιο**

Στο έργο απεικόνισης των συναισθημάτων στο σχέδιο, αρχικά υποθέσαμε ότι η συνολική εκφραστικότητα στα σχέδια των παιδιών με ΔΑΦ θα είναι σχετικά περιορισμένη σε σχέση με την εκφραστικότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την απεικόνιση των παραπάνω συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορά μεταξύ των ομάδων ως προς την απεικόνιση των βασικών συναισθημάτων και κυρίως στην απεικόνιση της λύπης, καθώς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εξέφρασαν τη λύπη καλύτερα στα σχέδιά τους από ότι τα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα συμπίπτουν με αυτά των Jolley et al. (2013) όπου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης βαθμολογήθηκαν υψηλότερα από ότι οι ομάδες σύγκρισης. Διαφορά δεν βρέθηκε στα σχέδια της χαράς. Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στο συχνά αναφερόμενο εύρημα ότι η χαρά είναι το ευκολότερα απεικονιζόμενο συναίσθημα (Cox, 2005), γεγονός που ενδεχομένως εξηγεί γιατί οι δυο ομάδες παιδιών τα κατάφεραν εξίσου καλά.

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που εξετάζει την απεικόνιση των κοινωνικών συναισθημάτων της ντροπής και της περηφάνιας από παιδιά με αυτισμό.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΑΦ εμφάνισαν το ίδιο επίπεδο συνολικής εκφραστικότητας στα κοινωνικά συναισθήματα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Δεδομένων των ελλειμμάτων που υποστηρίζεται ότι εμφανίζουν στην παραγωγή ιδεών (Turner, 1999), στη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Wing & Gould, 1979) και τη μειωμένη επίδοση στην αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων, το εκφραστικό σχέδιο των παιδιών με ΔΑΦ δεν ήταν χαμηλότερου επιπέδου από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι δυο ομάδες ενώ διέφεραν στην απεικόνιση των βασικών συναισθημάτων δεν διέφεραν στην απεικόνιση των κοινωνικών. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως αιτιολογείται από τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην απεικόνιση των κοινωνικών συναισθημάτων σε σύγκριση με την απεικόνιση των βασικών (Bonoti & Misailidi, in press · Cox, 2005).

Όσον αφορά στο σύνολο των γραφικών ενδείξεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προκειμένου να απεικονίσουν τα υπό εξέταση συναισθήματα, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας ότι τα σχέδια των παιδιών με ΔΑΦ θα περιελάμβαναν λιγότερους εκφραστικούς δείκτες από αυτά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στα σχέδια των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποίησαν περισσότερες γραφικές ενδείξεις στην απεικόνιση της χαράς, της λύπης, της ντροπής και της περηφάνιας από ότι τα παιδιά με ΔΑΦ. Τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά των Jolley et al. (2013), όπου τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συμπεριέλαβαν στα σχέδιά τους περισσότερα στοιχεία που σηματοδοτούσαν τη χαρά και τη λύπη. Το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποίησαν λιγότερες γραφικές ενδείξεις στην απεικόνιση των συναισθημάτων αιτιολογείται πιθανόν από τις δυσκολίες που εμφανίζουν στην κατανόηση, την έκφραση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Attwood, 2012). Οι



Brechet και Jolley (2014) βρήκαν ότι στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης υπάρχει σύνδεση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων και της σχεδιαστικής τους απόδοσης. Ενδεχομένως να ισχύει το ίδιο και για τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Εξετάζοντας το πλήθος των γραφικών ενδείξεων που χρησιμοποίησαν οι δυο ομάδες παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ απεικόνισαν τα συναισθήματα αλλάζοντας τις εκφράσεις ενός προσώπου, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα των Jolley et al. (2013), όπου τα παιδιά με αυτισμό απεικόνιζαν τη χαρά και τη λύπη κυρίως με ένα χαρούμενο ή λυπημένο πρόσωπο. Η αυξημένη προτίμηση απεικόνισης των συναισθημάτων στο πρόσωπο έχει αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό μέσα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθούν μαθαίνουν τα κύρια χαρακτηριστικά του κάθε συναισθήματος και πώς αυτά απεικονίζονται στις εκφράσεις προσώπου (Jolley, 2010 · Jolley et al., 2013). Επιπλέον, το μειωμένο ενδιαφέρον των παιδιών με αυτισμό για τους ανθρώπους (Celani, 2002), που επιβεβαιώνεται από την προτίμηση των ιδιοφυών ιδιωτών να σχεδιάζουν άψυχα αντικείμενα (Cox, 2005) ενδεχομένως λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στο σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης ανθρώπινης φιγούρας. Επιπλέον, είναι πιθανόν να επηρεάστηκαν από τις εικόνες στα έργα αναγνώρισης και κατανόησης, όπου τα συναισθήματα απεικονίζονταν με εκφράσεις προσώπου. Τις ίδιες εικόνες είδαν και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ωστόσο δεν φαίνεται να επηρεάστηκαν στην απεικόνιση των συναισθημάτων, καθώς ορισμένα παιδιά χρησιμοποίησαν το σώμα στην ανθρώπινη φιγούρα.

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δεν αξιοποίησαν στοιχεία που αφορούσαν τη στάση του σώματος ή στοιχεία πλαισίου προκειμένου να εκφράσουν τα εξεταζόμενα συναισθήματα, σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής

ανάπτυξης, όπου η εμφάνιση του σώματος και η χρήση πλαισίου ήταν συχνότερη. Όσον αφορά στα στοιχεία πλαισίου, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, τόσο στην έρευνα του Jolley et al. (2013), όσο και στην παρούσα έρευνα κανένα παιδί με αυτισμό δεν σχεδίασε κοινωνική σκηνή στην απεικόνιση των συναισθημάτων, γεγονός που υποστηρίζει τις διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Lee & Hobson, 2006). Όσον αφορά στη στάση του σώματος, οι Martens et al. (2012) και οι Tracy και Robins (2004) υποστηρίζουν ότι αποτελεί πρωταρχικό μέσο για τη μη λεκτική έκφραση της ντροπής και της περηφάνιας. Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα τα παιδιά με ΔΑΦ απέφυγαν τη χρήση της στάσης του σώματος στην απεικόνιση των κοινωνικών συναισθημάτων, ενδεχομένως λόγω προτίμησης απεικόνισής τους στις εκφράσεις προσώπου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αντίθετα, ορισμένα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφάνισαν κάποια στοιχεία στην απεικόνιση της ντροπής, για παράδειγμα ένα χέρι να καλύπτει το πρόσωπο ή το κεφάλι να κοιτάει προς τα κάτω και στην απεικόνιση της περηφάνιας, για παράδειγμα το κεφάλι να γέρνει προς τα πάνω ή το σώμα να είναι όρθιο με το στήθος προς τα έξω.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν και διευρύνουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικών με την αναγνώριση, την κατανόηση και την απεικόνιση των βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων (Ashwin et al., 2006 · Castelli, 2005 · Gross, 2004 · Jolley et al., 2013 · Williams & Happé, 2010). Επιπλέον, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημαντικότητα του σχεδίου ως εργαλείου χρήσιμου στη διερεύνηση της κατανόησης των συναισθημάτων από τα παιδιά. Στο έργο απεικόνισης των συναισθημάτων αναδείχθηκαν μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων σε σύγκριση με τα υπόλοιπα έργα. Οι ελλείψεις που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην έκφραση των συναισθημάτων ήταν περισσότερο εμφανείς στην απεικόνισή τους στο σχέδιο. Ίσως γιατί η απεικόνιση των

συναισθημάτων είναι πιο δύσκολη από την αναγνώρισή τους ακόμη και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Cox, 2005). Τέλος, προτείνεται η χρήση του σχεδίου ως μέσο εκμάθησης των συναισθημάτων τόσο μέσω της απεικόνισής τους στο πρόσωπο της ανθρώπινης φιγούρας, όσο και μέσω της στάσης τους σώματος. Όπως παρατηρήσαμε τα παιδιά με ΔΑΦ ήταν εξοικειωμένα με τη σχεδίαση των συναισθημάτων στο πρόσωπο, ωστόσο η στάση του σώματος παίζει εξίσου σπουδαίο ρόλο για την ανάδειξη κυρίως βασικών χαρακτηριστικών των κοινωνικών συναισθημάτων.

#### **4.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, ένα σημείο που αξίζει να τονιστεί είναι η μεροληψία της ερευνήτριας. Το γεγονός ότι οι συναντήσεις με τα παιδιά πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια αποτελεί περιορισμό. Ενδεχομένως περίμενε να δει συγκεκριμένα στοιχεία κατά τις παρατηρήσεις, επομένως άθελα της και ασυνείδητα η συμπεριφορά της να επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Christensen (2007) οι επιθυμίες του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα.

Επιπλέον περιορισμό αποτελεί ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων με ΔΑΦ, λόγω δυσκολίας εύρεσης του δείγματος. Ακόμη, οι συναντήσεις με τα άτομα με ΔΑΦ πραγματοποιήθηκαν έκτος του τόπου διαμονής της ερευνήτριας, στον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα τον περιορισμό των συναντήσεων μόνο σε μια. Ενδεχομένως, η διάρκεια να κούρασε τους συμμετέχοντες, κατά συνέπεια, τα σχέδιά τους να μην είναι τα καλύτερα που θα μπορούσαν να είχαν κάνει, καθώς το έργο απεικόνισης των συναισθημάτων ήταν τελευταίο. Παράγοντες όπως η κόπωση και η έλλειψη συγκέντρωσης των συμμετεχόντων δεν μπορούσαν να ελεγχθούν εκ μέρους της ερευνήτριας.

Επίσης, η νοητική ηλικία των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ελέγχθηκε μόνο με το τεστ λεξιλογίου PPVT. Σε περίπτωση που είχαν χορηγηθεί και άλλα ψυχομετρικά εργαλεία θα μπορούσαμε να έχουμε μια πιο συγκεκριμένη εικόνα της νοητικής κατάστασης των συμμετεχόντων. Ακόμη, ο περιορισμένος αριθμός των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν στα έργα αναγνώρισης μέσω εκφράσεων προσώπου και με τη χρήση σεναρίων αποτελεί περιορισμό της έρευνας. Πιθανόν, η επαναλαμβανόμενη παρουσίαση των ίδιων προσώπων να διευκόλυνε την αναγνώριση των συναισθημάτων από τα παιδιά, γεγονός που παρατηρήθηκε και στην έρευνα του Gross (2004), όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν συναισθήματα σε φωτογραφίες με εκφράσεις προσώπου.

#### **4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ των σχεδίων των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης οι οποίες αφορούσαν στην απεικόνιση της χαράς, της λύπης, της ντροπής και της περηφάνιας. Ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθεί μελλοντικά η απεικόνιση και άλλων βασικών συναισθημάτων από τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως ο θυμός, ο φόβος, η αηδία και η έκπληξη. Ακόμη, στο ίδιο πλαίσιο η διερεύνηση και απεικόνιση στο σχέδιο από τα παιδιά με ΔΑΦ, περισσότερων κοινωνικών συναισθημάτων, όπως η αμηχανία και η ζήλια.

Ακόμη, το εύρος ηλικίας των παιδιών με ΔΑΦ ήταν από 9 χρονών και 10 μηνών ως 15 χρονών και 10 μηνών. Πραγματικά μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε να διεξαχθεί μελλοντικά η ίδια έρευνα σε μικρότερες ηλικίες ή σε άτομα με αυτισμό με χαμηλότερη νοημοσύνη, όπου ενδεχομένως οι ελλείψεις στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων να είναι περισσότερο εμφανείς (Begeer et al., 2008).

Επιπλέον, παρόμοια έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με μεγαλύτερο δείγμα με στόχο τον ακριβέστερο εντοπισμό της ικανότητας απεικόνισης των συναισθημάτων στο σχέδιο, καθώς και με άτομα που δεν ανήκουν μόνο στο φάσμα του αυτισμού. Σε αυτή την περίπτωση, θα έπρεπε να προστεθούν και να προσαρμοστούν τα εργαλεία κατάλληλα, λαμβάνοντας υπ' όψιν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα δίνονταν στους συμμετέχοντες απεριόριστος χρόνος για την ολοκλήρωση των έργων αναγνώρισης, κατανόησης και απεικόνισης των συναισθημάτων. Επομένως, σε μελλοντική έρευνα ενδιαφέρον θα είχε η επανάληψη των ίδιων έργων με κριτήριο οι απαντήσεις των παιδιών να δίνονται σε σύντομο χρονικό διάστημα, όπως στην έρευνα των Tracy et al. (2011), όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

## Βιβλιογραφία

- Adolphs, R., Sears, L., & Piven, J. (2001). Abnormal processing of social information from faces in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *13*, 232–240.
- Ashwin, C., Chapman, E., Colle, L., & Baron-Cohen, S. (2006). Impaired recognition of negative basic emotions in autism: A test of the amygdala theory. *Social Neuroscience*, *1*, 349-363.
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2012). Developmental Profiles of Infants and Toddlers with Autism Spectrum Disorders Identified Prospectively in a Community-Based Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, 1939-1948.
- Barbaro J., & Dissanayake, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: a review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *30*, 447–459.
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development*, *62*, 385–395.
- 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., Ring, H. A, Bullmore, E. T., Wheelwright, S., Ashwin, C., & Williams, S.C.R. (2000). The amygdala theory of autism. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *24*, 355–364.

- Baron-Cohen, S., Spitz, A., & Cross, P. (1993). Do children with autism recognise surprise? A research note. *Cognition & Emotion*, 7, 507–516.
- Bauminger, N. (2004). The expression and understanding of jealousy in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16, 157–177.
- Baxter, A. J., Brugha T. S., Erskine H. E., Scheurer R. W., Vos T., & Scott, J. G. (2014). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 11, 1-13.
- Begeer, S., Koot, H. M., Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review*, 28, 342-369.
- Behrmann, M., Avidan, G., Leonard, G. L., Kimchi, R., Luna, B., Humphreys, K., & Minshew, N. (2005). Configural processing in autism and its relation to face processing. *Neuropsychologia*, 44, 110–129.
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (in press). Social emotions in children's human figure drawings: Drawing shame, pride and jealousy. *Infant & Child Development*.
- Booth, R., Charlton, R., Hughes, C., & Happe, F. (2003). Diseentangling weak coherence and executive dysfunction: Planning drawing in autism and attention- deficit/ hyperactivity disorder. *Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences*, 358, 387-392.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2003). The effect of affective characterisation on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 565-584.
- Brechet, C., Baldy, R. & Picard, D. (2009). How does Sam feel? Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.

- Brechet, C., & Jolley, R. P. (2014). The Roles of Emotional Comprehension and Representational Drawing Skill in Children's Expressive Drawing. *Infant and Child Development*. First published online as DOI: 10.1002/icd.1842.
- Brechet, C., Picard, D., & Baldy R. (2007). Expression des emotions dans le dessin d'un home chez l'enfant de 5 a 11 ans. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 61, 142-153.
- Brechet, C., Richard P., & Jolley, R. P. (2014). The Roles of Emotional Comprehension and Representational Drawing Skillin Children's Expressive Drawing. *Infant and Child Development*, 23, 457-470.
- Callaghan, T. C. (2000). The role of context in preschoolers' judgments of emotion in art. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 465-474.
- Capps, L., Yirmiyat, N., & Sigman, M. (1992). Understanding of Simple and Complex Emotions in Non-retarded Children with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1169-1182.
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9, 428-449.
- Celani, G. (2002). Human beings, animals and inanimate objects: What do people with autism like? *Autism*, 6, 93-102.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1993). Drawing development in autism: The intellectual to visual realism shift. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 171-185.
- Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



- Dietz, C., Swinkels, S. H. N., van Daalen, E., van Engeland, H., & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for autistic spectrum disorder in children aged 14 to 15 months. II: population screening with the Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT). Design and general findings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 713–722.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Eames, K., & Cox, M. V. (1994). Visual realism in the drawings of autistic, Down's syndrome and normal children. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*, 235–239.
- Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, *164*, 86–88.
- Elsabbagh, M. (2014). Risk and resilience in the developing brain. *The Psychologist*, *27*, 754-757.
- Elsabbagh, M., Fernandes, J., Jane Webb, S., Dawson, G., Charman, T., & Johnson, M. H. (2013). Disengagement of visual attention in infancy is associated with emerging autism in toddlerhood. *Biological Psychiatry*, *74*, 189-194.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: A review. *Psychological Medicine*, *29*, 769-787.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. *Pediatric Research*, *65*, 591–598.
- Frith, U. (2003). *Autism. Explaining the enigma (2nd ed.)*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frith, U. (2014). Autism-are we any closer to explaining the enigma? *The Psychologist*, *27*, 744-745.

- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawing*. New York Basic Books.
- Geschwind, D. H. (2011). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences, 15*, 409-416.
- Gray, K., Tonge, B., & Brereton, A. (2006). Screening for autism in infants, children, and adolescents. *International Review of Research in Mental Retardation, 32*, 197–227.
- Gross, T. F. (2004). The Perception of Four Basic Emotions in Human and Nonhuman Faces by Children With Autism and Other Developmental Disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 469–480.
- Happé, F. (2003). *Αυτισμός. Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 5–25.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell.
- Heerey, E. A., Keltner, D., & M. Capps, L. M. (2003). Making Sense of Self-Conscious Emotion: Linking Theory of Mind and Emotion in Children With Autism. *Emotion, 3*, 394–400.
- Hillier, A., & Allinson, L. (2002). Understanding Embarrassment Among Those with Autism: Breaking Down the Complex Emotion of Embarrassment Among Those with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 583-591.
- Howlin, P., Savage, S., Moss, P., Tempier, A, & Rutter, M. (2014). Cognitive and language skills in adults with autism: a 40-year follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*, 49-58.

- Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152–159.
- Jarrett, C. (2014). Autism- myth and reality. *The Psychologist*, 27, 746-749.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545–567.
- Jolley, R. P., Rachael O'Kelly, R., Barlow, C. M., & Jarrold, C. (2013). Brief report: Expressive drawing ability in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 143–149.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kasari, C., Sigman, M. D., Baumgartner, P., & Stipek, D. J. (1993). Pride and Mastery in Children with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 353-362.
- Keltner, D. (1995). Signs of appeasement: Evidence for the distinct displays of embarrassment, amusement, and shame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 441-454.
- Κορνηλάκη, Α. & Μισαηλίδη, Π. (2010). Η θεωρία του νου στον αυτισμό: Ανάπτυξη, νευροβιολογική βάση και παρεμβάσεις. Στο Α. Κορνηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ. Εκδ.) *Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική Θεώρηση* (σσ. 69-92). Αθήνα: Πεδίο.

- Kuusikko, S., Haapsamo, H., Jansson-Verkasalo, E., Hurtig, T., Mattila, M., Ebeling H., Jussila, K., Bolte, S., & Moilanen, I. (2009). Emotion Recognition in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 938–945.
- Kraska-Miller, M. (2013). *Nonparametric Statistics for Social and Behavioral Sciences*. CRC Press.
- Landrigan, P. J. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Current Opinion in Pediatrics*, 22, 219–22.
- Lee, A., & Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 547–565.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1991). Skill, content and generative strategies in autistic children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 393–416.
- Lohr, W. D., & Tanguay, P. (2013). *DSM-5 and Proposed Changes to the Diagnosis of Autism*. *Pediatric Annals*, 42, 161-166.
- Losh, M., & Capps, L. (2006). Understanding of Emotional Experience in Autism: Insights From the Personal Accounts of High-Functioning Children With Autism. *Developmental Psychology*, 42, 809–818.
- Luquet, G. H. (2001). *Children's drawings*. (A. Costall, Trans.). London and New York: Free Association Books (Original work published 1927).
- Martens, J. P., & Tracy, J. L., & Shariff, A. F. (2012). Status signals: Adaptive benefits of displaying and observing the nonverbal expressions of pride and shame. *Cognition & Emotion*, 26, 390-406.

- Mavropoulou, S., & Avramidis, E. (2012). Befrienders to persons in the autistic spectrum in Greece: what support do they offer and what challenges they face? *European Journal of Special Needs Education, 27*, 337-353.
- Meaux, E., Bakhos, D., Bonnet-Brilhault, F., Gillet, P., Lescanne, E., Barthélémy, C., & Batty, M. (2014). Draw Me a Face...” Atypical Face Mental Concept in Autism, *Psychology, 5*, 1392-1403.
- Miller, J. N., & Ozonoff, S. (2000). The external validity of Asperger disorder: lack of evidence from the domain of neuropsychology. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 227-38.
- Μισσηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Αθήνα: Τυπώθητω.
- Misailidi, P., & Bonoti, F. (2008). Emotion in children’s art. Do young children understand the emotions expressed in other children’s drawings? *Journal of Early Childhood Research, 6*, 189–200.
- Misailidi, P., & Bonoti, F. (2014). Children’s use of expressive drawing strategies: The effects of mood, age and topic. *Early Child Development and Care, 184*, 882-896.
- Mottron, L. (2004). Matching strategies in cognitive research with individuals with high-functioning autism: Current practices, instrument biases, and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 19–27.
- Neumann, D., Spezio, M. L., Piven, J., & Adolphs, R. (2006). Looking you in the mouth: Abnormal gaze in autism resulting from impaired top-down modulation of visual attention. *Social Cognitive Affective Neuroscience, 1*, 194–202.
- Ντε Μερεντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.

- O' Connor, N., & Hermelin, B. (1987). Visual memory and motor programmes: Their use by idio- savant artists and controls. *British Journal of Psychology*, 78, 307-323.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1990). Are there emotion perception deficits in young autistic children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 343–361.
- Ozonoff, S., South, M., & Miller., J. N. (2000). DSM-IV-Defined Asperger Syndrome: Cognitive, Behavioral and Early History Differentiation from High-Functioning Autism. *Autism*, 1, 29-46.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Carver, L. J., Constantino, J. N., Dobkins, K., Hutman, T., Iverson, J. M., Landa, R., Rogers, S., Sigman, M., & Stone, W. L. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A Baby Siblings Research Consortium Study. *Pediatrics*, 128, 488-495.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekman, S. R. (1989). Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind: Knowledge, Belief, and Communication. *Child Development*, 60, 689-700.
- Picard, D. Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive Strategies in Drawing are Related to Age and Topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 243–257.
- Picard, D., & Gauthier, C. (2012). The development of expressive drawing abilities during childhood and into adolescence. *Child Development Research*. DOI: 10.1155/2012/925063.
- Prelock, P. (2006). *Autism spectrum disorders. Issues in assessment and intervention*. Austin, Texas: Pro-Ed.

- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review, 27*, 224–260.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development, 14*, 259–272.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 131–144.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosset, D. B., Rondan, C., Fonseca, D. D., Santos, A., Assouline, B., & Deruelle, C. (2008). Typical Emotion Processing for Cartoon but not for Real Faces in Children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 919–925.
- Ρούσσο, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Rump, K. M., Giovannelli, J. L., Minshew, N. J., & Strauss, M. S. (2009). The Development of Emotion Recognition in Individuals With Autism. *Child Development, 80*, 1434–1447.
- Rutherford, M. D., & Towns, A. M. (2008). Scan path differences and similarities during emotion perception in those with and without autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1371–1381.
- Sacks, O. (1985). *The Man who Mistook his Wife for a Hat*. Grait Britain Gerald Duckworth & Co. Ltd.
- Sacks, O. (1995). *An anthropologist on Mars*. New York: Vintage Books.

- Sayōl, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 493–505.
- Schaefer., B., & Mendelsohn, N. (2013). Clinical genetics evaluation in identifying the etiology of autism spectrum disorders: 2013 guideline revisions. *Genetics in Medicine*, 15, 399–407.
- Selfe, L. (1977). *Nadia: A Case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child*. London: Academic Press.
- Selfe, L. (1983). *Normal and Anomalous Representational Drawing Ability in Children*. London: Academic Press.
- Selfe, L. (1985). Anomalous drawing development: some clinical studies. In N.H. Freeman and M.V. Cox (Eds.). *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp. 135-154). London: Cambridge University Press.
- Swinkels, S. H. N., Dietz, C., van Daalen, E., Kerkhof, I. H., van Engeland, H., & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for autistic spectrum in children aged 14 to 15 months. I: the development of the Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 723–732.
- Tangney, J. P., & Tracy, J. L. (1995). Self-conscious emotions. In J. P. Tangney and K. W. Fischer (Eds.). *Self-conscious emotions* (pp.446-478). New York: Guilford.
- Toshio, I. (2013). Toward a unified framework for understanding the various symptoms and etiology of autism and Williams syndrome. *Japanese Psychological Research*, 55, 99–117.
- Τομας, Γ., & Σιλκ, Α. (2000). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. (μφρ. Φ. Μπονώτη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.



- Tracy, J. L., & Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays, *PNAS*, *105*, 11655–11660.
- Tracy J. L., & Robins R. W. (2004). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science*, *15*, 194–197.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2008). The automaticity of emotion recognition. *Emotion*, *7*, 780-801.
- Tracy J. L., Robins R. W., & Lagattuta, K. H. (2005). Can Children Recognize Pride? *Emotion*, *5*, 251–257.
- Tracy J. L., Robins R. W., Schriber, R. A., & Solomon, M. (2011). Is Emotion Recognition Impaired in Individuals with Autism Spectrum Disorders? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 102–109.
- Turner, M. (1999). Generating novel ideas: Fluency performance in high-functioning and learning disabled individuals with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*, 189–201.
- Volk, H. E., Lurnmann, F., Penfold, B., Hertz-Picciotto, I., & McConnell, R. (2013). Traffic-Related Air Pollution, Particulate Matter and Autism. *JAMA Psychiatry*, *70*, 71-77.
- Widen, S. C., James, A., & Russell, J. R. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, *28*, 565–581.
- Williams, D., & Happé, H. (2010). Recognising 'social' and 'non-social' emotions in self and others: A study of autism. *Autism*, *14*, 285–304.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome A Clinical Account. *Psychological Medicine*, *11*, 115-129.

- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*, 11–29.
- Winston, A. S., Kenyon, B., Stewardson, J., & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Art Research*, *21*, 1–15.
- Wright, B., Clarke, N., Jordan, J., Young, A.W., Clarke, P., Miles, J., Nation, K., Clarke, L., & Williams, C. (2008). Emotion recognition in faces and the use of visual context in young people with high-functioning autism spectrum disorders. *Autism*, *12*, 607–626.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ελάτε να παίξουμε και να ζωγραφίσουμε!!



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Ενημερωτικό έντυπο



Κοτρώνη Πολυξένη  
Νηπιαγωγός  
(Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής  
Μακεδονίας)

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πραγματοποιώ την διπλωματική μου εργασία με θέμα «Διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών με αυτισμό να εκφράσουν συναισθήματα μέσα από τα σχέδια τους».

Προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων, κάθε παιδί καλείται να ακολουθήσει μια σειρά έργων που αφορά στην κατανόηση-αναγνώριση συναισθημάτων και στην έκφραση συναισθημάτων μέσω του σχεδίου. Η συνάντηση είναι ατομική για κάθε παιδί και πραγματοποιείται σε ήσυχο μέρος.

Όλες οι πληροφορίες είναι ανώνυμες και απολύτως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς. Τα ευρήματα της έρευνας θα βασιστούν σε ομαδική ανάλυση των απαντήσεων κι όχι στην παρουσίαση ατομικών περιπτώσεων.

Σας ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη συνεργασία σας!



### Έντυπο Συγκατάθεσης

#### Για τον Γονέα/Κηδεμόνα

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή μου .....

(ονοματεπώνυμο) στην έρευνα με θέμα « *Διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών με αυτισμό να εκφράσουν συναισθήματα μέσα από τα σχέδια τους* ».

Για το σκοπό αυτό:

- Επιθυμώ τη τήρηση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων που αφορούν εμένα και το παιδί μου.
- Δεν επιθυμώ την παρουσίαση του ηχογραφημένου ή γραπτού υλικού για εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. διδασκαλία σε φοιτητές ή εκπαιδευτικούς).
- Επιθυμώ την παράλειψη του πραγματικού ονόματός μου και του ονόματος του παιδιού μου από την ετικέτα του ηχογραφημένου και του γραπτού υλικού.
- Επιθυμώ την αντικατάσταση του πραγματικού ονόματός μου και του ονόματος του παιδιού μου με ένα ψευδώνυμο ή ένα προσωπικό κωδικό αριθμό για κάθε επεξεργασία και ανάλυση του ηχογραφημένου υλικού.
- Επιθυμώ την ορθή επεξεργασία του υλικού που θα καταγραφηθεί με κάθε μέσο.
- Επιθυμώ την ασφαλή αποθήκευση και φύλαξη του υλικού, χωρίς να επιτρέπεται η πρόσβαση σε πρόσωπα, που δεν εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.
- Έχω το δικαίωμα να διακόψω τη διαδικασία της συμμετοχής σε οποιοδήποτε σημείο.
- Έχω το δικαίωμα να έχω πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή στο καταγεγραμμένο υλικό.

Ο Γονέας/ Κηδεμόνας

Ονοματεπώνυμο

---

#### Για την Υπεύθυνη

Δηλώνω τη συγκατάθεσή μου για τη τήρηση όλων των δικαιωμάτων και επιθυμιών (όπως αναφέρονται στο παρόν έντυπο) των γονέων/κηδεμόνων και του παιδιού με αυτισμό που θα συμμετέχουν στο ερευνητικό πρόγραμμα με θέμα « *Διερεύνηση της ικανότητας των παιδιών με αυτισμό να εκφράσουν συναισθήματα μέσα από τα σχέδια τους* » του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Υπεύθυνη

**Κοτρώνη Πολυξένη**

**Νηπιαγωγός**

Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## ΕΠΙΑΙΝΟΣ

Στον .....

Για τη συμμετοχή του σε αυτή την έρευνα.

Η βοήθεια σου ήταν πολύ σημαντική για εμάς!!

Σε ευχαριστούμε πολύ!

...../...../.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

## ΕΠΙΑΙΝΟΣ

Στην .....

Για τη συμμετοχή της σε αυτή την έρευνα.

Η βοήθεια σου ήταν πολύ σημαντική για εμάς!!

Σε ευχαριστούμε πολύ!

...../...../.....



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

## Φύλλο καταγραφής απαντήσεων για τα αγόρια

Όνομα παιδιού: \_\_\_\_\_

Φύλο:            Αγόρι

Κορίτσι

Ημερομηνία εξέτασης: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία γέννησης: \_\_\_\_\_

Χρονολογική ηλικία : \_\_\_\_\_

### **A. Ορισμός και εμπειρία του συναισθήματος**

**A1** Τι σημαίνει χαρά;

---

---

---

Ερευνήτρια: Νομίζω ότι κάποιος είναι χαρούμενος όταν αισθάνεται καλά για κάτι και είναι ικανοποιημένος.

**A2** Τι σημαίνει λύπη;

---

---

---

Ερευνήτρια: Νομίζω ότι κάποιος είναι στεναχωρημένος όταν νιώθει άσχημα για κάτι δυσάρεστο που συμβαίνει.

**A3** Τι σημαίνει περηφάνια;

---

---

---

Ερευνήτρια: Νομίζω ότι κάποιος είναι περήφανος όταν αισθάνεται ικανοποίηση και χαρά για κάτι που κατάφερε να κάνει.

**A4** Τι σημαίνει ντροπή;

---

---

---

Ερευνήτρια: Νομίζω ότι κάποιος αισθάνεται ντροπή όταν νιώθει άβολα για κάτι και φοβάται την απόρριψη ή την περιφρόνηση των άλλων.

**A5** Μπορείς να μου πεις μια στιγμή που ένιωσες χαρά;

---

---

---

Ερευνήτρια, Παράδειγμα: Ένωσα χαρά όταν αγόρασα ένα φόρεμα που μου άρεσε πολύ.

**A6** Μπορείς να μου πεις μια στιγμή που ένιωσες λύπη;

---

---

---

Ερευνήτρια, Παράδειγμα: Ένωσα λύπη όταν ψόφησε η γάτα μου.

**A7** Μπορείς να μου πεις μια στιγμή που ένιωσες περηφάνια;

---

---

---

Ερευνήτρια, Παράδειγμα: Ένωσα περήφανη όταν έβαλα αγώνες με το ποδήλατο, με τις φίλες μου και βγήκα πρώτη.

**A8** Μπορείς να μου πεις μια στιγμή που ένιωσες ντροπή;

---

---

---

Ερευνήτρια, Παράδειγμα: Ένωσα ντροπή όταν περπατούσα στο δρόμο και ξαφνικά σκόνταψα και έπεσα κάτω. Οι άνθρωποι που ήταν γύρω μου με κοιτούσαν και γελοούσαν.

## **B. Αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες με εκφράσεις προσώπων**

Θα σου δείξω στον υπολογιστή εικόνες μερικών ανθρώπων. Ο καθένας από αυτούς νιώθει κάτι. Να κοιτάξεις τις εικόνες προσεκτικά

Δίνουμε λίγο χρόνο στο παιδί να κοιτάξει τις εικόνες.

**B1** Ποιος άνθρωπος νιώθει χαρά;

1                       2                       3

**B2** Ποιος άνθρωπος νιώθει λύπη;

4                       5                       6

**B3** Ποιος άνθρωπος νιώθει περηφάνια;

7                       8                       9

**B4** Ποιος άνθρωπος νιώθει ντροπή;

10                       11                       12

**B5** Ποιος άνθρωπος νιώθει λύπη;

13                       14                       15

**B6** Ποιος άνθρωπος νιώθει περηφάνια;

16                       17                       18

**B7** Ποιος άνθρωπος νιώθει χαρά;

19                       20                       21

**B8** Ποιος άνθρωπος νιώθει ντροπή;

22                       23                       24

### **Γ. Κατανόηση των συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων**

Θα ακούσεις μερικά γεγονότα που συνέβησαν σε ένα παιδί, το Γιώργο. Θα ήθελα να μου πεις πώς νομίζεις ότι ένιωσε ο Γιώργος όταν συνέβησαν αυτά τα γεγονότα.

**Γ1**

Ο Γιώργος πάντα ήθελε να έχει ένα ποδήλατο για να κάνει βόλτες. Για τα γενέθλιά του, ο νονός του, του κάνει δώρο ένα ποδήλατο.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ2**

Ο Γιώργος αγαπάει πολύ το σκύλο του, αλλά βγάζει σπυράκια επειδή τον ενοχλούν οι τρίχες του. Ο γιατρός λέει στο Γιώργο, ότι ο σκύλος πρέπει να φύγει από το σπίτι.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ3**

Στο σχολείο του Γιώργου, ο γυμναστής οργανώνει έναν αγώνα τρεξίματος. Ο Γιώργος τρέχει πιο γρήγορα από όλους και βγαίνει πρώτος.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ4**

Η δασκάλα μαλώνει το Γιώργο μπροστά στους συμμαθητές του, γιατί δεν μπορεί να απαντήσει στις ερωτήσεις.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ5**

Στο Γιώργο αρέσει να πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο. Σήμερα η δασκάλα τους λέει ότι θα πάνε εκδρομή.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ6**

Ο Γιώργος παίζει nintendo στο δωμάτιό του. Κάποια στιγμή το nintendo πέφτει από τα χέρια του στο πάτωμα και σπάει.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*



---

**Γ7**

Η δασκάλα έβαλε ξαφνικά τεστ στα μαθηματικά. Ο Γιώργος παίρνει τον καλύτερο βαθμό και η δασκάλα το ανακοινώνει σε όλους.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ8**

Ο Γιώργος ρίχνει το πιάτο με το φαγητό του στο πάτωμα και όλοι τον κοιτάνε.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ9**

Στη γιορτή του σχολείου, ο Γιώργος τραγουδάει ένα τραγούδι μόνος του. Όταν τελειώνει η γιορτή όλοι του δίνουν συγχαρητήρια που τα κατάφερε.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ10**

Ο Γιώργος παίζει ποδόσφαιρο με τους φίλους του, αλλά εκείνοι τον κοροϊδεύουν, γιατί κάνει πολλά λάθη στο παιχνίδι.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ11**

Ο Γιώργος αγαπάει πολύ τα ζώα. Το απόγευμα έρχεται στο σπίτι του η φίλη του η Μαρία για να παίξουν με το σκυλάκι της.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ12**

Ο Γιώργος θέλει πολύ να πάει στο κολυμβητήριο με το σχολείο, αλλά είναι άρρωστος και ο γιατρός του λέει ότι θα πρέπει να μείνει στο σπίτι.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ13**

Όλα τα παιδιά στο σχολείο σήμερα μαθαίνουν ότι ο Γιώργος πήρε το πρώτο βραβείο ζωγραφικής σε ένα διαγωνισμό.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

**Γ14**

Η δασκάλα μαλώνει το Γιώργο μπροστά σε όλους, γιατί ήπιε το χυμό του φίλου του.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

### Γ15

Ο Γιώργος αγαπάει πολύ τη γιαγιά του και έχει πολύ καιρό να τη δει. Σήμερα το απόγευμα η γιαγιά του έρχεται για να τον δει στο σπίτι του.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

### Γ16

Ο Γιώργος παίζει ποδόσφαιρο με τους φίλους του. Ξαφνικά αρχίζει να βρέχει και όλοι γυρίζουν στο σπίτι.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος;*

---

### **Δ. Σχεδιαστικά έργα για έκφραση συναισθημάτων**

**Δ1** Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο που νιώθει χαρά. Θέλω να σχεδιάσεις τον άνθρωπο έτσι ώστε να μπορούμε να δούμε ότι νιώθει χαρά. Προσπάθησε να τον κάνεις όσο πιο χαρούμενο γίνεται.

**Δ2** Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο που νιώθει λύπη. Θέλω να σχεδιάσεις τον άνθρωπο έτσι ώστε να μπορούμε να δούμε ότι νιώθει λύπη. Προσπάθησε να τον κάνεις όσο πιο λυπημένο γίνεται.

**Δ3** Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο που νιώθει περηφάνια. Θέλω να σχεδιάσεις τον άνθρωπο έτσι ώστε να μπορούμε να δούμε ότι νιώθει περηφάνια. Προσπάθησε να τον κάνεις όσο πιο περήφανο γίνεται.

**Δ4** Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο που νιώθει ντροπή. Θέλω να σχεδιάσεις τον άνθρωπο έτσι ώστε να μπορούμε να δούμε ότι νιώθει ντροπή. Προσπάθησε να τον κάνεις όσο πιο ντροπαλό γίνεται.

**Δ5** Τώρα φαντάσου πως ο άνθρωπος δεν αισθάνεται/νιώθει τίποτα. Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο που δεν αισθάνεται/νιώθει τίποτα.

*Ποιος άνθρωπος νιώθει χαρά;*



*Ποιος άνθρωπος νιώθει λύπη;*



**Εικόνα 1: Αντιπροσωπευτικά δείγματα της παρουσίασης στο έργο αναγνώρισης συναισθημάτων με εκφράσεις προσώπων.**

Ο Γιώργος πάντα ήθελε να έχει ένα ποδήλατο για να κάνει βόλτες. Για τα γενέθλιά του, ο νονός του, του κάνει δώρο ένα ποδήλατο.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος,*



Ο Γιώργος αγαπάει πολύ το σκύλο του, αλλά βγάζει σπυράκια επειδή τον ενοχλούν οι τρίχες του. Ο γιατρός λέει στο Γιώργο, ότι ο σκύλος πρέπει να φύγει από το σπίτι.

*Τι νομίζεις ότι νιώθει ο Γιώργος,*







**Εικόνα 2: Αντιπροσωπευτικά δείγματα της παρουσίασης στο έργο κατανόησης συναισθημάτων με τη χρήση σεναρίων.**

	χαρά		λύπη	
	Τ.Α.	ΔΑΦ	Τ.Α.	ΔΑΦ
ορισμός	Όταν είμαστε καλά συναισθηματικά και θέλουμε να κάνουμε πολλά πράγματα.	Χαρά σημαίνει ότι είσαι χαρούμενος, το χαίρεσαι, νιώθεις ικανοποίηση και είσαι ευτυχισμένος.	Όταν έχεις μάθει κάτι που δε σου άρεσε και σε στεναχωρεί αυτό.	Είναι το αντίθετο της χαράς και σημαίνει όταν κάποιος είναι δυστυχισμένος για κάτι κακό που συνέβη.
εμπειρία	Όταν πήρα καινούργιο υπολογιστή.	Όταν η μαμά μου πήρε παπούτσια.	Όταν η μητέρα μου δεν με άφησε να πάω να παίξω μπάλα.	Όταν πέθανε η γιαγιά και ο παππούς μου.

	περηφάνια		ντροπή	
	Τ.Α.	ΔΑΦ	Τ.Α.	ΔΑΦ
ορισμός	Όταν κάποιος είναι περήφανος για τον εαυτό του γιατί έχει κάνει κάτι πολύ καλό.	Όταν κάποιος σκέφτεται ότι τα κάνει πάρα πολύ καλά και τον θαυμάζουν οι άλλοι.	Ντροπή νιώθεις όταν έχεις κάνει κάτι που δεν θα έπρεπε και νιώθεις μειονεκτικά.	Ντροπή σημαίνει ότι αισθάνεσαι άσχημα γι' αυτό που έκανες και μετανιώνεις.
εμπειρία	Όταν πήρα καλούς βαθμούς στο σχολείο.	Όταν έγραφα καλά σε ένα τεστ.	Όταν μου κάνει παρατηρήσεις ο δάσκαλος μπροστά στους άλλους.	Όταν μίλησα πολύ άσχημα σε ένα φίλο μου.

**Πίνακας 2: Σωστές απαντήσεις των δυο ομάδων στον ορισμό και την εμπειρία των συναισθημάτων.**

<p>Χαρά</p> 	<p>Λύπη</p> 
<p>Περηφάνια</p> 	<p>Ντροπή</p> 

**Σχήμα 1: Σχέδια παιδιού τυπικής ανάπτυξης**

Χαρά



Λύπη



Περηφάνια



Ντροπή



Σχήμα 2: Σχέδια παιδιού με ΔΑΦ

Πίνακας 9

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην αναγνώριση συναισθημάτων σε εικόνες και στην αναγνώριση συναισθημάτων σε σενάρια σε κάθε ένα από τα συναισθήματα.*

	χαρά		λύπη		περηφάνια		ντροπή	
	T.A.	ΔΑΦ	T.A.	ΔΑΦ	T.A.	ΔΑΦ	T.A.	ΔΑΦ
Εικόνες	2.00 (0.00)	2.00 (0.00)	1.91 (0.30)	1.91 (0.30)	2.00 (0.00)	1.54 (0.82)	1.91 (0.30)	1.73 (0.47)
Σενάρια	4.00 (0.00)	3.91(0.30)	4.00 (0.00)	3.91(0.30)	4.00 (0.00)	3.91(0.30)	3.91(0.30)	3.18(1.07)



Πίνακας 12

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην ποσότητα έκφρασης και στην ποιότητα έκφρασης των συναισθημάτων στο σχέδιο.*

	χαρά		λύπη		περηφάνια		ντροπή	
	T.A.	ΔΑΦ	T.A.	ΔΑΦ	T.A.	ΔΑΦ	T.A.	ΔΑΦ
Ποσότητα έκφρασης	1.82 (0.87)	1.09 (0.30)	1.82 (0.87)	1.00 (0.00)	1.82 (0.98)	1 (0.77)	1.27 (0.90)	0.45 (0.52)
Ποιότητα έκφρασης	4.27 (0.47)	3.91 (0.54)	4.36 (0.50)	3.73 (0.79)	3.27 (1.55)	2.45 (1.21)	2.90 (1.64)	1.82 (0.75)



