

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

*«Ανίχνευση της Θεωρίας του Νου και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων
σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger»*

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Λέγγα Μαρία

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ:

Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α-Π.Θ.

Σταυρούση Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α-Π.Θ.

Ιανουάριος 2013

ΒΟΛΟΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 11375/1
Ημερ. Εισ.: 29-05-2013
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξινόμησης Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2013
ΛΕΓ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

*«Ανίχνευση της Θεωρίας του Νου και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων
σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger»*

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Λέγγα Μαρία

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ:

Μαυροπούλου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α-Π.Θ.

Σταυρούση Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α-Π.Θ.

Ιανουάριος 2013

ΒΟΛΟΣ

Στην οικογένειά μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος στόχος της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η ανίχνευση της προφορικής γλωσσικής έκφρασης για τη Θεωρία του Νου σε τρία (3) παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger. Η ανίχνευση αυτή θα πραγματοποιηθεί στην ομάδα των αυτιστικών παιδιών (ομάδα μελέτης), καθώς και σε σύγκριση με μια δεύτερη ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης εξομοιωμένη στη χρονολογική και νοητική ηλικία με την πρώτη (ομάδα σύγκρισης).

Πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας χορηγήθηκαν σε όλους τους συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο για τη Συμπεριφορά και την Προσωπικότητα των Παιδιών (The Autism Spectrum Quotient: Children's version) των [Auyeung, Baron-Cohen, Wheelwright, Allison \(2007\)](#), η δοκιμασία RAVEN'S για τη μέτρηση της εκτελεστικής νοημοσύνης, το Peabody Picture Vocabulary Scale-Revised (PPVT-R), που αξιολογεί το προσληπτικό λεξιλόγιο και το Test of Reception of Grammar-2 (TROG-2), δοκιμασία για την πρόσληψη της γραμματικής.

Ο έλεγχος της ΘτΝ έγινε μέσω: α) της κλίμακας του Wellman για τη ΘτΝ (Wellman et. Al., 2012) β) της αναδιήγησης μιας ιστορίας, που αποτελεί ελεύθερη διασκευή της ιστορίας του Ευγένιου Τριβιζά «Η Πουπού και η Καρλότα» και γ) μιας ελεύθερης διήγησης των παιδιών με άξονα τρία οικεία αντικείμενα παιχνιδιού.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία ελέγχθηκαν σε σχέση με τις υποθέσεις της έρευνας, που ήταν ότι: α) οι συμμετέχοντες στην ομάδα μελέτης της έρευνας (παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger) αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλές επιδόσεις σε έργα μέτρησης της Θεωρίας του Νου, β) οι επιδόσεις τους αυτές θα είναι χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα σύγκρισης (παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εξομοιωμένης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας με τα πρώτα). Τα αποτελέσματα πράγματι επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό τις αρχικές υποθέσεις και κατέδειξαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της γλώσσας και της Θεωρίας του Νου.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αναλογίζεται κανείς πολλές φορές φτάνοντας στο τέλος μιας διαδρομής τα θετικά και τα αρνητικά, τα κέρδη και τις απώλειες, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησε, τον κόπο που απαιτήθηκε, για να φτάσει στο τέλος της. Αναρωτιέται αν άξιζε, εν τέλει, όλη αυτή η προσπάθεια, όλος αυτός ο κόπος σε σχέση με το αποτέλεσμα.

Κλείνοντας έναν προσωπικό κύκλο με την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, στο τέλος μιας πορείας που ξεκίνησε με την εισαγωγή μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής πριν από τρία χρόνια, συλλογίζομαι όλα τα παραπάνω. Θέτω στον εαυτό μου το ερώτημα αν άξιζε στα αλήθεια η προσπάθεια και ο κόπος και δίνω την απάντηση με απόλυτη κατάφαση:

-Ναι, πράγματι άξιζε! Άξιζε και με το παραπάνω!

Σ' αυτήν την πορεία όμως δεν ήμουν μόνη μου. Είχα γύρω μου και δίπλα μου ανθρώπους αγαπημένους που με στήριζαν, με βοηθούσαν, με σήκωναν ξανά στα πόδια μου, όταν πήγαινα να λυγίσω από το βάρος των υποχρεώσεων, των απαιτήσεων, των δυσκολιών- αντικειμενικών και υποκειμενικών- παρωθώντας με να συνεχίσω και να φέρω σε πέρας αυτό που είχα ξεκινήσει.

Για κάθε άνθρωπο που επιχειρεί ένα οποιασδήποτε φύσης έργο οι δικοί του άνθρωποι είναι το στήριγμά του. Για αυτόν το λόγο θα ήθελα από τα βάθη της καρδιάς μου να πω το πιο μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, το σύζυγό μου Γιάννη και τα παιδιά μου, Γιώργο και Άρη, που ήταν οι άμεσοι αποδέκτες κάθε χαράς, αλλά και κάθε προβλήματος και δυσκολίας που ανέκυπτε σ' αυτήν την πορεία. Ένα ευχαριστώ στο σύζυγό μου, γιατί ήταν πάντα εκεί, δίπλα μου, ακούραστος συμπαραστάτης και βοηθός σε όλα, αν και επωμίστηκε σε αρκετές περιπτώσεις διπλό φορτίο και ευθύνες πολύ περισσότερες από όσες του αναλογούσαν κοντά στις δικές του υποχρεώσεις. Ένα ευχαριστώ στα παιδιά μου που με την παρουσία τους, τις φωνές και τα γέλια τους, την κατανόησή τους και τις γλυκές κουβέντες τους ήταν για μένα το ευχάριστο διάλειμμα, η στιγμή της χαλάρωσης, πηγή αστείρευτη χαράς και δύναμης να συνεχίσω την προσπάθεια ως το τέλος. Έχουν επίσης και ένα σημαντικό μερίδιο συνεισφοράς σ' αυτήν την προσπάθεια, καθώς είναι οι βασικοί και ουσιαστικοί δημιουργοί της διασκευασμένης ιστορίας του Ευγένιου Τριβιζά που χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο στα πλαίσια της ανίχνευσης της Θεωρίας του Νου στην εργασία αυτή. Τους οφείλω όμως και ένα μεγάλο συγγνώμη για τις

ώρες που τους στέρησα την παρουσία μου και τη συμμετοχή σε μικρές, αλλά τόσο πολύτιμες καθημερινές στιγμές.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη στήριξη που μου παρείχαν και σ' αυτήν τη δεύτερη εμπλοκή μου στον ακαδημαϊκό στίβο και, ιδιαίτερα, τον πατέρα μου για την αγάπη που μου εμφύσησε για τη γνώση και την αδιάκοπη προσπάθεια κατάκτησης της. Θα ήταν παράλειψή μου ακόμη να μην ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου, τους φίλους και τους συναδέλφους μου για το ενδιαφέρον, τη στήριξη και τη συμπαράσταση τους στην προσπάθεια αυτή. Ιδιαίτερη αναφορά θα ήθελα να κάνω στους διευθυντές και στους υποδιευθυντές μου στο σχολείο αυτά τα τρία χρόνια για την κατανόηση, το ενδιαφέρον και την κάθε είδους διευκόλυνση που μου παρείχαν με τη μέγιστη προθυμία, όσες φορές ήταν αναγκαίο. Δε θα μπορούσα όμως να μη σταθώ και στην πολύτιμη βοήθεια των αγαπημένων μου συναδέλφων της πληροφορικής στο σχολείο μου, οι οποίοι με καθοδηγούσαν χωρίς την παραμικρή διαμαρτυρία κάθε φορά που χρειαζόμουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους στον τομέα των υπολογιστών.

Στην πορεία προς τη συλλογή στοιχείων και τη συγγραφή της εργασίας αυτής ανεκτίμητη και αδιαμφισβήτητη υπήρξε η αρωγή και η υποστήριξη αρκετών ανθρώπων, τους οποίους οφείλω να αναφέρω και να ευχαριστήσω.

Αρχικά, να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της πτυχιακής μου εργασίας, την καθηγήτριά μου στο μάθημα του αυτισμού, κ. Σοφία Μαυροπούλου, η οποία μου έκανε την τιμή να αναλάβει την εποπτεία της εργασίας αυτής και μου άνοιξε την πόρτα, για να μπω στον άγνωστο μα ταυτόχρονα και τόσο γοητευτικό κόσμο του αυτισμού και να εκτιμήσω βαθειά και ειλικρινά τα παιδιά και τα άτομα του αυτιστικού φάσματος. Είχα τη δυνατότητα να ψηλαφήσω και να ανιχνεύσω τον αυτισμό σε ένα πρώτο στάδιο μέσα από τα μαθήματά της και, στη συνέχεια, μου έδωσε το έναυσμα να τον διερευνήσω πιο συστηματικά, αναλαμβάνοντας την επίβλεψη της εργασίας μου, παρά το ήδη γεμάτο με πολλές και σημαντικές υποχρεώσεις πρόγραμμά της και την ευχαριστώ ειλικρινά γι' αυτό. Αλλά και ως επιστημονική επόπτρια την ευχαριστώ θερμά για την επιστημονική, θεωρητική και εμπειρική της καθοδήγηση, αλλά και την κατανόηση και συμπαράστασή της σε οποιοδήποτε πρόβλημα προέκυπτε κατά την εκπόνηση της εργασίας. Ευχαριστώ, ακόμα, την κ. Σταυρούση Παναγιώτα, για την ευγενή της καλοσύνη να τεθεί ως δεύτερη επιστημονική επιβλέπουσα της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Στη συνέχεια, θέλω να ευχαριστήσω τις οικογένειες των παιδιών με αυτισμό, αλλά και τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αυτήν. Οι γονείς, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας για συμμετοχή των παιδιών τους στην ερευνητική διαδικασία, μου άνοιξαν την πόρτα του σπιτιού τους αλλά και της ψυχής τους και με δέχθηκαν, μου παραχώρησαν το χρόνο, το χώρο, τις γνώσεις και τη καλή τους διάθεση. Χωρίς αυτούς και τα παιδιά τους θα έμεινε ανέφικτη κάθε ιδέα για έρευνα και πραγματοποίηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Να ευχαριστήσω, ακόμα, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων των συμμετεχόντων, αφού χωρίς τη δική τους συνεργασία και διευκόλυνση σε όλες τις απαιτούμενες για την πραγματοποίηση της εργασίας διαδικασίες, κάθε προσπάθεια για έρευνα θα γινόταν κατά πολύ δυσκολότερη. Ιδιαίτερα θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω την εκπαιδευτικό κ. Κανούτα για την αμέριστη και ποικιλότροπη βοήθειά της κατά την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καθώς και την ειδική παιδαγωγό κ. Πουλιανίτη για τη συνεργασία και την καθοριστική συμβολή της κατά την ερευνητική διαδικασία. Ιδιαίτερα σημαντική, και την ευχαριστώ θερμά γι' αυτήν, ήταν η συνεισφορά της ψυχολόγου κ. Πολυμέρου, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Τέλος, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου προς τον καθένα που βοήθησε στην εκπόνηση και την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας με οποιονδήποτε τρόπο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ:	
Το Θεωρητικό Υπόβαθρο της έρευνας.....	12
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	13
1.1 Τι είναι ο Αυτισμός:	13
1.2 Το Σύνδρομο Asperger και ο Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας	15
1.3 Τι είναι η Θεωρία του Νου;.....	17
1.4 Η Θεωρία του Νου στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και στα παιδιά με αυτισμό	21
1.5 Η Θεωρία του Νου και η γλώσσα στο Σύνδρομο Asperger	27
1.6 Η θεωρία του νου και η αφηγηματική ικανότητα στο Σύνδρομο Asperger	39
Β΄ ΜΕΡΟΣ:.....	
Η ερευνητική διαδικασία.....	43
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
2.1 Επιλογή της μεθοδολογίας.....	44
2.2 Οι υποθέσεις της έρευνας	44
2.3 Οι συμμετέχοντες	45
2.3.1 Ομάδα μελέτης	45
2.3.2 Ομάδα σύγκρισης	52
2.4 Σχεδιασμός της έρευνας	54
2.5 Αναφορά στα εργαλεία.....	55
2.6 Διαδικασία της έρευνας.....	57
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
3.1 Αποτελέσματα των παιδιών στην κλίμακα για τη ΘτΝ	59
3.2 Ποιοτική ανάλυση	60
3.3 Συμφωνία των κριτών	66
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	67
4.1 Έλεγχος υποθέσεων	67
4.2 Κριτική των αποτελεσμάτων	68
4.3 Πιθανοί παράγοντες που επηρέασαν τα αποτελέσματα	71

4.4 Συμπεράσματα	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86
1.Επιστολή προς τους γονείς	86
2.Φύλλο ατομικών στοιχείων των παιδιών.....	87
3.Ιστορία για την αναδιήγηση	89

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1.* Ατομικά αποτελέσματα στις ψυχομετρικές δοκιμασίες. (σελ.54)
- Πίνακας 2.* Ποσοτικά αποτελέσματα των παιδιών με ΣΑ και ΥΛΑ (v=3) στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη διήγηση. (σελ.62)
- Πίνακας 3.* Αναλυτικά αποτελέσματα των παιδιών με ΣΑ και ΥΛΑ (v=3) στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη διήγηση (σελ.63)
- Πίνακας 4.* Μέσοι Όροι των παιδιών με ΣΑ και ΥΛΑ (v=3) στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη διήγηση (σελ.64)
- Πίνακας 5.* Αναλυτικά αποτελέσματα Μ.Ο. των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (v=6) στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη διήγηση (σελ.65)
- Πίνακας 6.* Μέσοι όροι των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (v=6) στην αναδιήγηση (=1) και στην ελεύθερη διήγηση (=2) (σελ.66)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αυτισμός είναι μια σύνθετη διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και τη φαντασία. Μέσα στα όρια του αυτιστικού φάσματος μια ιδιαίτερη υποκατηγορία συνιστά το Σύνδρομο Asperger και ο Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας με κύριο χαρακτηριστικό το υψηλότερο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των ατόμων που εντάσσονται σ' αυτό.

Η Θεωρία του Νου αποτελεί μια ψυχολογική θεωρία μέσω της οποίας προσπαθούν οι ερευνητές να προβλέψουν και να ερμηνεύσουν τα καθολικά και τα ειδικά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Ο όρος «Θεωρία του Νου» δηλώνει την ικανότητα που διαθέτει το άτομο να αποδίδει στον ίδιο του τον εαυτό και στους άλλους νοητικές καταστάσεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες, προσδοκίες, όνειρα, ευχές, ελπίδες, προθέσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα κ.α. Μια ενδεχόμενη αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει τις προθέσεις ή τις απόψεις των άλλων, διαμορφώνοντας αντιλήψεις για τις πεποιθήσεις τους, θα οδηγούσε σε συνεχείς παρερμηνείες και, τελικά, σε κατάρρευση του κοινού επικοινωνιακού πλαισίου.

Το παιδί ή ο ενήλικος με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger δεν αναγνωρίζει ή δεν κατανοεί τα σήματα που δείχνουν τις σκέψεις ή τα συναισθήματα του άλλου ατόμου, στο βαθμό που αναμένεται για ένα άτομο της ίδιας ηλικίας. Η παρούσα πτυχιική εργασία αποσκοπεί στην ανίχνευση της προφορικής γλωσσικής έκφρασης για τη Θεωρία του Νου σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger και δομείται ως εξής:

Το **Πρώτο Μέρος** είναι θεωρητικό και περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο με έξι ενότητες. Στην **πρώτη ενότητα** επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της φύσης και των χαρακτηριστικών του Αυτισμού, ενώ στη **δεύτερη** θα αναπτυχθούν τα διαφοροποιητικά γνωρίσματα του Συνδρόμου Asperger και του Αυτισμού Υψηλής Λειτουργικότητας από τον κλασικό Αυτισμό.

Στην **τρίτη και τέταρτη ενότητα** θα παρατεθούν πληροφορίες που σχετίζονται με την υφή και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Θεωρίας του Νου, των σταδίων εμφάνισης και εξέλιξής της στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά και οι σημαντικές ελλείψεις των παιδιών με Αυτισμό, Σύνδρομο Asperger ή Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας στον τομέα των δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου, καθώς και οι συνέπειες της έκπτωσης ή της καθυστέρησης των ικανοτήτων αυτών στην καθημερινή ζωή.

+ από
επίπεδο

Η **πέμπτη ενότητα** εστιάζει στα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά και τις λεκτικές ικανότητες των παιδιών με σύνδρομο Asperger, σε συνάρτηση με την έκπτωση ή την καθυστέρηση των δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου στα παιδιά αυτά. Τέλος, η **έκτη ενότητα** αποτελεί μια προσπάθεια ανίχνευσης της σχέσης της αφηγηματικής ικανότητας με τη Θεωρία του Νου στα παιδιά με σύνδρομο Asperger συγκριτικά με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα.

Το **Δεύτερο Μέρος** εστιάζεται στην ερευνητική εφαρμογή. Σ' αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας (**Δεύτερο Κεφάλαιο**), η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν (**Τρίτο Κεφάλαιο**) και η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών, καθώς και τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν με βάση αυτά (**Τέταρτο Κεφάλαιο**).

Α΄ ΜΕΡΟΣ:

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΑΥΤΙΣΜΟΣ

1.1. Τι είναι ο Αυτισμός;

Ο αυτισμός είναι μια σύνθετη διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και τη φαντασία (American Psychiatric Association, 2000· World Health Organization, 1992). Η ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης στην πλειονότητα (75%) των παιδιών με αυτισμό δημιουργεί πρόσθετα μαθησιακά προβλήματα και εκπαιδευτικές ανάγκες (Howlin, 1998· Jordan, 2001). Ωστόσο, μια μειονότητα παιδιών με Σύνδρομο Asperger ή αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά το υψηλότερο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο (Attwood, 2007· Frith, 2004).

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος εκδηλώνονται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια (4:1) (Bryson, Clark, & Smith, 1998· Steffenberg & Gillberg, 1986· Volkmar, Szatmari, & Sparrow, 1993· Wing, 1971)· όμως μέσα στο αυτιστικό φάσμα 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 ποιότητα και η έκταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και γενικότερα η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με αυτισμό θεωρείται η περιοχή με τη μεγαλύτερη δυσκολία γι' αυτά και αναγνωρίζεται ως η πιο αντιπροσωπευτική της συμπεριφοράς τους. Αφορά αναλυτικά στα εξής χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό ήδη από μικρή ηλικία: έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας, η οποία εκδηλώνεται με απουσία συγχρονισμένης βλεμματικής επαφής με τους άλλους, απουσία ενδιαφέροντος για το πρόσωπο των άλλων, αδυναμία κατανόησης των εκφράσεων προσώπου και των συναισθημάτων των άλλων, περιορισμένο ενδιαφέρον για φυσική επαφή με τους γονείς, φτωχή μίμηση, κατανόηση και χρήση εκφραστικών χειρονομιών (Μαυροπούλου, 2011), καθώς και μοναχικότητα, που εκδηλώνεται με την απουσία κινήτρων ή τη μειωμένη επιθυμία για κοινωνική επαφή.

Η ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας είναι η δεύτερη περιοχή όπου τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν έλλειμμα. Σχεδόν τα μισά άτομα στο φάσμα του

αυτισμού δεν αναπτύσσουν λόγο ή έχουν πολύ περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη (Lord & Paul, 1997) και έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της ομιλίας και των χειρονομιών που χρησιμοποιούνται κατά την επικοινωνία (Prelock, 2006). Το εύρος των μειονεκτημάτων στην επικοινωνία του αυτιστικού παιδιού είναι πολύ εντυπωσιακό και εκτείνεται από το εξ ολοκλήρου άλαλο αυτιστικό παιδί που δε χρησιμοποιεί ούτε χειρονομία ως το παιδί με σύνδρομο Asperger, που διακρίνεται για την ευχερή αλλά, στην ουσία, παράδοξη ομιλία. Ορισμένα γλωσσικά προβλήματα που σχετίζονται ειδικά με τον αυτισμό εμπεριέχουν: έλλειψη ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου χωρίς καμιά χρήση χειρονομίας για αντιστάθμιση, αποτυχία να αντιδρά στην ομιλία άλλων (π.χ. δεν αντιδρά στο άκουσμα του δικού του ονόματος), ηχολαλία, στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας, υπερβολική χρήση ερωτήσεων (Prizant & Rydell, 1993), αντιστροφή αντωνυμιών (χρησιμοποιεί **εσύ** αντί για **εγώ**), ιδιοσυγκρασιακή χρήση λέξεων και εμφάνιση νεολογισμών, αποτυχία να ξεκινήσει ή να διατηρήσει ομαλά μια συνομιλία, προσωδιακές ανωμαλίες, σημαντικές εννοιολογικές δυσκολίες, ανώμαλη μη λεκτική επικοινωνία (χειρονομία, έκφραση προσώπου).

Η διαταραχή στη φαντασία των παιδιών με αυτισμό εκδηλώνεται με στερεοτυπικές συμπεριφορές (π.χ. περιστροφή αντικειμένων με μεγάλη επιδεξιότητα, χτυπήματα χεριών), τελετουργίες, προσκόλληση σε αντικείμενα ή σε μη λειτουργικά στοιχεία των παιχνιδιών, μεγάλη αναστάτωση με μικρές αλλαγές του περιβάλλοντος και των δραστηριοτήτων και επίμονη ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα (π.χ. φανάρια δρόμων) ή θέματα (Turner, 1999· Wing, 1996a, 1996b). Όλα τα παραπάνω παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια και συνδέονται με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού με αυτισμό. Ανεξάρτητα από τη μορφή και τη συχνότητά τους και σε συνδυασμό με τις ασυνήθιστες αντιδράσεις τους σε αισθητηριακά ερεθίσματα (Bogdashina, 2003) θέτουν σοβαρά εμπόδια στη συγκέντρωση και στη δημιουργική ενασχόληση των παιδιών με αυτισμό με εργασίες στο σχολείο ή στην επιτυχημένη συναναστροφή τους με άλλα παιδιά. Ακόμη η σκέψη των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευελιξίας και φαντασίας, η οποία επηρεάζει καταλυτικά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του συμβολικού παιχνιδιού και έχει σοβαρές συνέπειες στην κοινωνική τους προσαρμογή (Jordan, 2003). Ένα άλλο στοιχείο της σκέψης τους είναι η οπτική σκέψη.

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ορισμένων παιδιών με αυτισμό είναι οι «νησίδες» δεξιοτήτων, που αναφέρονται στις εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις τους σε

μία ή περισσότερες περιοχές, όπως η μουσική, η ζωγραφική, η γλυπτική, οι μαθηματικοί υπολογισμοί (Frith, 2003· Happé & Frith, 2010· Hermelin, 2001).

1.2. Το Σύνδρομο Asperger και ο Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας

Το 1944 ο Βιενέζος παιδίατρος Hans Asperger περιέγραψε στη διδακτορική διατριβή του με εξαιρετική οξύνοια και ευαισθησία το ασυνήθιστο προφίλ των λεκτικών, κοινωνικών και γνωστικών ικανοτήτων και δυσκολιών τεσσάρων αγοριών που είχαν παραπεμφθεί στην κλινική του και παρουσίαζαν παρόμοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς. Πρότεινε τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας», για να περιγράψει αυτό που θεωρούσε μια μορφή διαταραχής της προσωπικότητας, αλλά η περιγραφή του αγνοήθηκε στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες για τα επόμενα τριάντα χρόνια.

Το 1981 η Lorna Wing σε μια έρευνα χρησιμοποίησε τον όρο **Σύνδρομο Asperger**, για να αναφερθεί σε μια ομάδα παιδιών και ενηλίκων που δεν μπορούσαν να υπαχθούν στα διαγνωστικά κριτήρια του κλασικού αυτισμού (σύμφωνα με την εργασία του Leo Kanner), που σκιαγραφούν την εικόνα του απόμακρου και σιωπηλού παιδιού χωρίς καμιά ανταπόκριση σε άλλα άτομα και με σοβαρές λεκτικές δυσλειτουργίες. Παρατήρησε ότι ορισμένα παιδιά με εμφανείς ενδείξεις σοβαρού αυτισμού στη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία ανέπτυσαν στη συνέχεια το λόγο και την επιθυμία για κοινωνικές σχέσεις· η συμπεριφορά και οι ικανότητές τους συμφωνούν με τη διάγνωση του Συνδρόμου **Asperger** (Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991). Αυτή η βελτίωση μπορεί να είναι ραγδαία και να προκύψει ακριβώς πριν την ηλικία των 5 ετών (Shah, 1988). Ωστόσο, παρουσίαζαν σημαντικά προβλήματα στις πιο αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και στην επικοινωνία που στηριζόταν στη συζήτηση. Ταίριαζαν, δηλαδή, στην αρχική περιγραφή του Hans Asperger, ο οποίος παρατήρησε την έλλειψη κοινωνικής κατανόησης, την περιορισμένη ικανότητα για αμοιβαία συζήτηση και το έντονο ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα σε παιδιά με Δείκτη Νοημοσύνης εντός των ορίων του φυσιολογικού.

Η Lorna Wing, που πίστευε ότι τα παιδιά αυτά μπορούσαν να προχωρήσουν μέσα στο αυτιστικό φάσμα και να σημειώσουν πρόοδο, αν αντιμετωπίζονταν με εντατικά και αποτελεσματικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (Wing, 1981), περιέγραψε τα κύρια κλινικά χαρακτηριστικά του Συνδρόμου **Asperger** ως εξής (Burgoine & Wing, 1983):

- απουσία ενσυναίσθησης
- ανώριμη, ακατάλληλη, μονομερής κοινωνική αλληλεπίδραση
- μικρή ή ανύπαρκτη ικανότητα για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων
- στερεότυπος, επαναλαμβανόμενος λόγος
- φτωχή, μη λεκτική επικοινωνία
- προσήλωση σε συγκεκριμένα θέματα
- αδέξιες, μη συντονισμένες κινήσεις και ιδιόμορφες στάσεις σώματος

Σύμφωνα με τον Tony Attwood τα παιδιά με Σύνδρομο **Asperger** παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Attwood, 2007):

- καθυστέρηση στην κοινωνική ωριμότητα και την κριτική ικανότητα σε κοινωνικά θέματα
- ανώριμη ενσυναίσθηση
- δυσκολία να κάνουν φίλους, συχνά δέχονται τα πειράγματα των άλλων παιδιών
- δυσκολία στην επικοινωνία και τον έλεγχο των συναισθημάτων
- ασυνήθιστες γλωσσικές ικανότητες, μεταξύ των οποίων προχωρημένο λεξιλόγιο και σύνταξη, αλλά αποκλίνουσες δεξιότητες συζήτησης, παράξενη προσωδία και σχολαστικότητα
- ενθουσιασμό για ένα θέμα, που είναι ασυνήθιστος σε ένταση ή εστίαση
- δυσκολία διατήρησης της προσοχής στην τάξη
- παράξενο προφίλ μαθησιακών ικανοτήτων
- ανάγκη για υποστήριξη στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και οργάνωσης
- αδεξιότητα στη βάδιση και το συντονισμό
- ευαισθησία σε συγκεκριμένους ήχους, αρώματα, υφές ή αφή

Το 1981, τη χρονιά που η Lorna Wing χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο **Σύνδρομο Asperger**, οι DeMyer, Hingtgen και Jackson χρησιμοποίησαν πρώτοι τον όρο **Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας (ΑΥΛ)**, για να περιγράψουν παιδιά που παρουσίαζαν στην πρώιμη παιδική ηλικία τις ενδείξεις του κλασικού αυτισμού, αλλά, καθώς μεγάλωναν, διαπιστώθηκε ότι διέθεταν υψηλότερο βαθμό νοητικής ικανότητας, πιο αναπτυγμένες κοινωνικές- επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες προσαρμοστικής συμπεριφοράς σε σχέση με εκείνες που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό (DeMyer et al., 1981). Ωστόσο, ακόμη δεν υπάρχουν σαφή διαγνωστικά κριτήρια για τη διάγνωση του ΑΥΛ.

Πολλές έρευνες εστιάζουν στη σύγκριση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών αυτής της ομάδας και των παιδιών με Σύνδρομο Asperger. Κάποιες έρευνες εντοπίζουν διαφορετικό γνωστικό προφίλ ανάμεσα στις δύο ομάδες (Ehlers et al., 1997· Klin et al., 1995), ενώ άλλες δε διαπιστώνουν διαφοροποίηση ανάμεσά τους (Dissanayake, 2004, Manjiviona & Prior, 1999· Miller & Ozonoff, 2000· Ozonoff, South, & Miller, 2000). Σύμφωνα με μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των ερευνών (Howlin, 2000) που εστιάζουν στη σύγκριση αυτών των δύο ομάδων, ο αριθμός των μελετών που αναφέρουν διαφορές στα γνωστικά, κοινωνικά, κινητικά ή νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά είναι περίπου ο ίδιος με τον αριθμό των μελετών που δεν αναφέρουν διαφορές. Προς το παρόν και οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στην κλινική πράξη, χωρίς να υπάρχουν επαρκή δεδομένα που να επιβεβαιώνουν με σαφήνεια ότι το Σύνδρομο Asperger και ο Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας αποτελούν δύο ξεχωριστές και διακριτές διαταραχές.

1.3. Τι είναι η Θεωρία του Νου;

Οι κρίσεις και οι εκτιμήσεις, στις οποίες προβαίνει ο καθένας από εμάς για το γινώσκουν των άλλων, αποτελούν διαδικασία απαραίτητη για την κοινωνική αλληλεπίδραση και για το βαθμό ομαλότητας των κοινωνικών σχέσεων. Αποτελεί θεμελιώδη χρεία, το να μπορούμε, στον όποιο βαθμό, να αξιολογήσουμε τους ανθρώπους, με τους οποίους αλληλεπιδρούμε κοινωνικά, προκειμένου να επικοινωνήσουμε, να τους πείσουμε ή να πειστούμε, να στηρίξουμε κοινωνικά τις ενδεχόμενες ανάγκες κάποιου άλλου ή ακόμα και να προβούμε σε από κοινού λύσεις.

Η πρώτη έκφανση της δυνατότητας, που έχει ο καθένας από εμάς, να αποτιμήσει την κοινωνική νόηση και το γινώσκουν των άλλων, είναι η *Θεωρία του Νου (ΘτΝ)*. Ο όρος «Θεωρία του Νου» δηλώνει την ικανότητα που διαθέτει το άτομο να αποδίδει στον ίδιο του τον εαυτό και στους άλλους νοητικές καταστάσεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες, προσδοκίες, όνειρα, ευχές, ελπίδες, προθέσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα κ.α. Πρόκειται, δηλαδή, για εκείνες τις ικανότητες που μας επιτρέπουν να κατανοούμε τον προσωπικό και κοινωνικό μας κόσμο, καθιστώντας μας ικανούς να προσμένουμε ή να προβλέπουμε μελλοντικές δράσεις, ερμηνεύοντας παρελθοντικές και παροντικές καταστάσεις. Από τα παραπάνω εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι μια ενδεχόμενη αδυναμία να κατανοήσουμε τις προθέσεις ή τις απόψεις των άλλων, διαμορφώνοντας αντιλήψεις για τις πεποιθήσεις τους, θα οδηγούσε σε συνεχείς

παρερμηνείες και τελικά σε κατάρρευση του κοινού επικοινωνιακού πλαισίου (Donaldson, 2001).

Ο όρος «Θεωρία του Νου» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Premack και Woodruff (1978), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι χιμπαντζήδες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις νοητικές καταστάσεις των ομοίων τους. Αργότερα, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υιοθέτησαν τον όρο, για να περιγράψουν τον τρόπο, με τον οποίο τα μικρά παιδιά αναπαριστούν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων (Leslie, 1987). Στην προσπάθεια να διαμορφωθεί μια ενιαία θεωρία συνενώθηκαν πορίσματα διαφόρων επιστημονικών πεδίων, ώστε να εμπεριέχεται η ΘτΝ, τόσο ως προς τις επιμέρους λειτουργίες της, όσο και ως προς τους σκοπούς που υπηρετεί. Ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν οι εκάστοτε θεωρητικοί τη ΘτΝ, διαμορφώθηκαν διάφορα μοντέλα ΘτΝ, που περιγράφουν τόσο τον τρόπο ανάπτυξης αυτής της γνωστικής λειτουργίας όσο και την αλληλεπίδρασή της με άλλες.

Με βάση το μοντέλο του Leslie (1984), ο άνθρωπος διαθέτει δύο συστήματα, εξειδικευμένα και ανεξάρτητα, προκειμένου να διαχειρίζεται επιτυχώς διάφορα γεγονότα και καταστάσεις. Το πρώτο σύστημα, η «Θεωρία των Φυσικών Σωμάτων», αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που λαμβάνει ο άνθρωπος και τα διέπουν οι νόμοι της φυσικής αιτιότητας. Το σύστημα αυτό, είναι υπεύθυνο για τις αιτιακές εξηγήσεις που δίνουμε σε εξωτερικά κυρίως γεγονότα. Αναπτύσσεται πλήρως μέχρι τον 6^ο ή 7^ο μήνα της ζωής του ανθρώπου (Cohen & Amsel, 1998). Το δεύτερο σύστημα είναι η «Θεωρία του Νου» και στοχεύει στην αποκωδικοποίηση των ψυχολογικών νόμων που πυροδοτούν την συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων. Απαρτίζεται δε από δύο υποσυστήματα. Το πρώτο αρχίζει να αναπτύσσεται από τον 6^ο μήνα της ζωής του παιδιού και είναι υπεύθυνο για την ανίχνευση προθέσεων και την ερμηνεία στοχοκατευθυνόμενων συμπεριφορών των άλλων ατόμων (π.χ. προσέγγιση ή αποφυγή). Το δεύτερο βοηθά το παιδί να κατανοήσει ότι οι άλλοι ενδέχεται να έχουν πεποιθήσεις διαφορετικές από τις δικές του, το βοηθά να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των άλλων και να διακρίνει την προσποίηση ή την υποκρισία. Αναπτύσσεται σταδιακά από τους πρώτους 18–24 μήνες της ζωής του παιδιού και ολοκληρώνεται περίπου στον 48^ο μήνα.

Η θεωρία του Baron–Cohen (1995) υποδεικνύει ότι τη λειτουργία της ΘτΝ την απαρτίζουν τέσσερα συστήματα. Το πρώτο σύστημα ερμηνεύει τις δράσεις ενός υποκειμένου, με βάση το σκοπό και την επιθυμία τους (π.χ. *Ο Γιώργος κινείται, γιατί*

στοχεύει/επιθυμεί να βρεθεί στο σαλόνι). Το δεύτερο σύστημα στοχεύει στην ανίχνευση και ερμηνεία του βλέμματος των άλλων, πράγμα που οδηγεί στην αμοιβαία αντίληψη της ύπαρξης των εμπλεκομένων (π.χ. *Καταλαβαίνω ότι το βλέμμα του Γιώργου κατευθύνεται προς τα εμένα και άρα, με βλέπει και αυτός*). Τα δύο πρώτα συστήματα αναπτύσσονται περίπου ως τον ένατο μήνα της ζωής. Το τρίτο σύστημα είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία τριαδικών αναπαραστάσεων (π.χ. *Βλέπω ότι ο Γιώργος και εγώ κοιτάμε το ίδιο παιχνίδι*). Το τρίτο αυτό σύστημα αναπτύσσεται ανάμεσα στον 9^ο και 18^ο μήνα της ζωής. Το τέταρτο σύστημα, το οποίο αναπτύσσεται στην ηλικία των 4 ετών, είναι αυτό που μας καθιστά ικανούς να συναγάγουμε πολύπλοκες νοητικές καταστάσεις από τις συμπεριφορές των άλλων και να τους αποδίδουμε σκέψεις και πεποιθήσεις (π.χ. *Πιστεύω ότι ο Γιώργος σκέφτεται ότι ο Κώστας τον εξαπατά*).

Άλλοι, θεωρητικοί κάνουν λόγο για τη «*Θεωρία για τη Θεωρία*» (*Theory–Theory*) (Gopnik & Wellman, 1992). Η θεωρητική πλαισίωση αυτής της θεωρίας προέρχεται από την άποψη ότι όλοι μας εκφράζουμε θεωρίες για το ότι τα παιδιά διατυπώνουν δικές τους θεωρίες κατ' αναλογία με έναν επιστήμονα. Οι δύο βασικές θέσεις που προσβέβει είναι ότι: α) η ΘτΝ είναι ένα αιτιακό–ερμηνευτικό πλαίσιο, το οποίο μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με τις επιστημονικές θεωρίες. Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά είναι η αφαίρεση, η συνοχή και η εξήγηση-πρόβλεψη β) οι αλλαγές στη ΘτΝ είναι ανάλογες προς τις αλλαγές των θεωρητικών υποδειγμάτων στην ιστορία της επιστήμης. Συμβαίνουν σε διάφορα χρονικά στάδια της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών και περνούν από 3 διαδοχικές φάσεις–θεωρίες: α) τη θεωρία της επιθυμίας: αναπτύσσεται στα 2 περίπου έτη και ισοδυναμεί με την κατανόηση απλών επιθυμιών και αντιλήψεων, β) τη θεωρία της επιθυμίας–πεποίθησης: λαμβάνει χώρα περίπου στην ηλικία των τριών ετών, όπου τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τον προθετικό χαρακτήρα των επιθυμιών και τις πεποιθήσεις ως πιστά, ωστόσο, αντίγραφα της πραγματικότητας, και γ) τη θεωρία της πεποίθησης–επιθυμίας: συναντάμε τις εκφάνσεις της από την ηλικία των 4 ετών και είναι μια ώριμη θεωρία του νου. Κεντρικός ρόλος αποδίδεται στις πεποιθήσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται από κοινού με τις επιθυμίες για να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν τη συμπεριφορά. Η θεμελιώδης κατάκτηση αυτού του σταδίου είναι το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες είναι νοητικές, πλέον, αναπαραστάσεις και όχι πιστά αντίγραφα της πραγματικότητας. Πρέπει δε να τονιστεί ιδιαίτερος ότι οι αλλαγές που διαδραματίζονται από στάδιο σε στάδιο δεν είναι έμφυτες, αλλά προωθούνται και

εξελίσσονται διαμέσου της εμπειρίας, η οποία αποδομεί τις προηγούμενες γνώσεις, δημιουργεί κάποιου είδους «ανισορροπία» και, εντέλει, οδηγεί στην κατάκτηση ενός νέου γνωστικού σταδίου, μιας νέας Θεωρίας του Νου.

Ως αντίλογος στη «θεωρία για τη θεωρία» έρχεται η «*θεωρία της νοητικής προσομοίωσης*» (*Simulation theory*), που απορρίπτει τη θεωρητική φύση της «θεωρίας για τη θεωρία» και ταυτίζει τη θεωρία του νου με τη φαινομενολογική ενημερότητα (phenomenological awareness) (Harris et al., 1989· Harris, 1989). Κύρια θέση της θεωρίας αυτής είναι πως δεν προαπαιτείται η ύπαρξη μιας θεωρίας, όταν το παιδί καλείται να εξηγήσει ή να προβλέψει τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου. Αντ' αυτού, διαμέσου μιας προσομοιωτικής διαδικασίας, το παιδί φαντάζεται τις νοητικές καταστάσεις που εγείρει μια συγκεκριμένη κατάσταση και την προβάλλει στους άλλους προκειμένου να κατανοήσει τη συμπεριφορά τους. Στη συγκεκριμένη θεωρία αναδεικνύεται τόσο ο ρόλος της προσομοίωσης ως έμφυτου μηχανισμού, που ενεργοποιείται τα πρώτα χρόνια της ζωής, όσο και της εμπειρίας, η οποία βελτιώνει και τελειοποιεί το μηχανισμό.

Μια ακόμα θεωρητική προσέγγιση της θεωρίας του νου είναι η «*θεωρία του εξειδικευμένου πεδίου*» (Fodor, 1983· Leslie, 1994). Σύμφωνα με αυτή, ο νους αποτελείται από γενετικά προσδιορισμένα εξειδικευμένα πεδία, που το καθένα περιλαμβάνει έννοιες από μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή (γλωσσική ικανότητα, μαθηματική ικανότητα). Κάθε πεδίο θεωρείται πως είναι αυτόνομο και πως δεν επηρεάζεται από δυνητικά ανταγωνιστικές εισροές. Ως τέτοιο αντιμετωπίζεται και η ΘτΝ. Η συγκεκριμένη θεωρία διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από τις παραπάνω. Η εμπειρία δεν επηρεάζει τις έννοιες που απαρτίζουν τη ΘτΝ, αντίθετα θεωρούνται μέρος της γενετικής μας κληρονομιάς, προϋπάρχουν και τελειοποιούνται λόγω της πορείας ανάπτυξης. Τα πρώτα χρόνια μόνο της ζωής του ανθρώπου επεμβαίνουν εξωτερικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες (γλωσσικά ερεθίσματα), προκειμένου να πυροδοτήσουν την απαρχή της (Leslie, 1994).

Παρά την αντιπαράθεση σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση της ΘτΝ, οι περισσότεροι από τους ερευνητές ομοφωνούν ως προς τα ηλικιακά στάδια στα οποία κατακτιούνται οι διάφορες πτυχές της ΘτΝ. Περίπου στην ηλικία των δύο, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν και να ερμηνεύουν άλλους ανθρώπους και όχι αντικείμενα, μέσω των προθέσεων, επιθυμιών και σκέψεων που διέπουν τη συμπεριφορά τους (Meltzoff, 1995). Στη συνέχεια, μετά την ηλικία των τεσσάρων, έχουν επιτυχημένη επίδοση σε κλασσικές δοκιμασίες κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων, ανεξαρτήτου

πολιτισμικού περιβάλλοντος (Perner et al. 1989· Wellman et al., 2001). Την άποψη αυτή ενδυναμώνουν και τα πορίσματα του Flavell και των συνεργατών του (1986), τα οποία δείχνουν ότι τα νήπια, στην ηλικία των 4½ ετών περίπου, κατανοούν τη διάσταση «φαίνεσθαι» και «είναι». Κατά την ίδια ηλικία, επίσης, τα νήπια επιτυγχάνουν στα έργα Λήψης Προοπτικής, στο ότι, δηλαδή, ένα αντικείμενο μπορεί να γίνεται αντιληπτό ως διαφορετικό από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Flavell, Flavell & Green, 1987). Μετά την ηλικία των έξι, επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων ανωτέρου επιπέδου (Perner & Wimmer, 1985) ενώ, μετά τα εννέα τους έτη, επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες ενσυναίσθησης (Gilberg, 1992).

Σημειώνεται, ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που υποδεικνύει αποτυχία των νεαρών νηπίων σε τέτοιου είδους έργα. Θα ήταν πολύ αφελές να εξαγάγουμε άμεσα το συμπέρασμα ότι δεν έχουν κατακτήσει την ικανότητα να κατανοούν την αναπαραστατική φύση του ανθρωπίνου νου (Lewis & Mitchel, 1994· Mitchel, 1996), εφόσον δεν πρόκειται για φαινόμενο της κατηγορίας «όλα ή τίποτα», αλλά διαμορφώνεται βαθμιαία κατά τη νηπιακή ηλικία (Wellman, Cross & Watson, 2001· Wellman & Liu, 2004).

1.4. Η θεωρία του νου στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και στα παιδιά με αυτισμό

Η απόκτηση της Θεωρίας του νου θεωρείται μια σημαντική κατάκτηση της ανθρώπινης ύπαρξης και αποτελεί το θεμέλιο για την κατανόηση της κοινωνικής και γνωστικής συμπεριφοράς, τόσο της δικής μας όσο και των άλλων, πράγμα που επιδρά καθοριστικά στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών και ενηλίκων. Η Θεωρία του Νου, συνιστά αρωγό στην προσπάθειά μας να αναλύουμε νοερά τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις και στις επιθυμίες των άλλων, ώστε να είμαστε σε θέση να αναμένουμε ως φυσιολογικό αποτέλεσμα των παραπάνω, την εμφάνιση κάποιων συμπεριφορών στην καθημερινότητά μας, χωρίς να βρισκόμαστε εξ απροόπτου (Frith, Happé & Siddons, 1994). Σ' αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθεί συγκεντρωτικά το πλήθος των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων που προσφέρει η κατάκτηση της Θεωρίας του Νου. Τέτοιες δεξιότητες είναι (Hutchins & Prelock, 2008):

- η κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων,

- η προσποίηση,
- η εξαπάτηση,
- η επιθυμία,
- η πρόθεση,
- η ενσυναίσθηση,
- η κατανόηση και η παραγωγή νοητικών καταστάσεων,
- η επίγνωση της ύπαρξης μέσω της φυσικής παρουσίας,
- η αντίληψη ότι το να δεις κάτι σημαίνει ότι έχεις και την γνώση της ύπαρξης αυτού στην πραγματικότητα,
- η αναγνώριση και η γνώση της αιτίας πρόκλησης συναισθημάτων
- και τέλος η πεποίθηση δεύτερης τάξης.

Σύμφωνα με τον Alan Leslie (1987), οι ρίζες της θεωρίας του νου στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά βρίσκονται στην ικανότητά τους για προσποίηση. Από την άλλη πλευρά, η ανικανότητα των παιδιών με αυτισμό να προσποιηθούν αποτελεί τη ρίζα του ελλείμματος που παρουσιάζουν στη θεωρία του νου. Κατά συνέπεια, οι πρώτες μαρτυρίες για την ύπαρξη της θεωρίας του νου εμφανίζονται ανάμεσα στους 18-24 μήνες ζωής του παιδιού στο παιχνίδι ρόλων. Παρόλα αυτά υπάρχουν ενδείξεις ότι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου έχει τις ρίζες της σε μικρότερη ηλικία. Η Marian Sigman και οι συνεργάτες της ανέφεραν σοβαρές ελλείψεις στις δεξιότητες της από κοινού εστίασης της προσοχής σε παιδιά με αυτισμό (Sigman, Mundy, Ungerer, and Sherman, 1986a,b). Οι δεξιότητες αυτές είναι εκείνες οι συμπεριφορές που παράγει το παιδί, ώστε να συντονίσει τη δική του προσοχή με εκείνη ενός άλλου ατόμου (Bruner,1983), προσανατολίζοντας το βλέμμα του ανάλογα με το αντικείμενο της προσοχής του άλλου ατόμου.

Οι περισσότερες από αυτές τις συμπεριφορές είναι απύσες στην πλειονότητα των παιδιών με αυτισμό· η ανακάλυψη αυτή ήταν πολύ σημαντική, γιατί, καθώς αυτές αναπτύσσονται πλήρως μέχρι τους 14 μήνες ζωής (Scaife and Bruner, 1975; Butterworth, 1991), η απουσία τους στον αυτισμό σηματοδοτεί ένα πολύ πρώιμο έλλειμμα, που μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση αυτισμού στη συνέχεια. Επίσης είναι πολύ σημαντική, γιατί οι κλασικές δεξιότητες της θεωρίας του νου εμφανίζονται στην ηλικία των 3-4 ετών στα φυσιολογικά παιδιά. Η απουσία της από κοινού εστίασης της προσοχής θεωρείται ως αποτυχία του παιδιού

να εκτιμήσει την άποψη και την οπτική των άλλων (Sigman et al,1986) και αποτελεί προάγγελο της εμφάνισης ή μη της θεωρίας του νου στη συνέχεια.

Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ήδη από την ηλικία των 4 ετών, αναπτύσσουν την προσωπική ΘτΝ και μπορούν να αντιλαμβάνονται ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν αντιλήψεις και επιθυμίες, οι οποίες μπορεί να είναι ανεξάρτητες και διαφορετικές από τις δικές τους και ότι αυτές οι νοητικές καταστάσεις περισσότερο παρά η φυσική κατάσταση του κόσμου καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η ανεπάρκεια της ΘτΝ, που ορίζεται ως η ικανότητα να προβλέπουμε και να εξηγούμε τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων με αναφορά σε νοητικές καταστάσεις, αποτελεί, σύμφωνα με τους ερευνητές Uta Frith, Alan Leslie και Simon Baron-Cohen, την αιτία της τριάδας των μειονεκτημάτων (κοινωνικοποίηση, επικοινωνία, δημιουργική φαντασία) του αυτισμού (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985· Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 1993). Η έλλειψη στη ΘτΝ ή «νοητική τύφλωση» (Baron-Cohen, 1995) υποδεικνύει ότι τα αυτιστικά άτομα δεν έχουν την ικανότητα να σκέφτονται για ιδέες δικές τους ή των άλλων και έτσι παρουσιάζουν ειδικές, και όχι καθολικές, ανεπάρκειες στις δεξιότητες που αφορούν στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη δημιουργική φαντασία (Happé, 1994).

Το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτισμό υπολείπονται στην ανάπτυξη μιας θεωρίας του νου προκύπτει από μια σειρά πειραματικών ερευνών που υποδεικνύουν ότι η πλειονότητα των αυτιστικών παιδιών:

- δεν κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στα φυσικά αντικείμενα και στις σκέψεις που κάνουμε γι' αυτά, γιατί δεν μπορούν να καταλάβουν ξεκάθαρα πώς τα φυσικά αντικείμενα διαφέρουν από τις σκέψεις που κάνουμε γι' αυτά (Baron-Cohen, 1989a).
- ενώ αντιλαμβάνονται με τον κατάλληλο τρόπο τη λειτουργία του εγκεφάλου, αναγνωρίζουν, δηλαδή, ότι η φυσική λειτουργία του εγκεφάλου μας δίνει τη δυνατότητα να κινούμαστε και να εκτελούμε διάφορες ενέργειες, κατανοούν ανεπαρκώς τις νοητικές του λειτουργίες και γι' αυτό δεν κάνουν αυθόρμητη αναφορά σε νοητικές καταστάσεις, όπως σκέψεις, όνειρα, ευχές, απάτη, κ.λ.π.
- αποτυγχάνουν επίσης να διακρίνουν ανάμεσα στο τι μπορεί να είναι πραγματικά ένα αντικείμενο και στο τι μοιάζει να είναι (π.χ. ένα κερύ σε σχήμα μήλου)

- αποτυγχάνουν σε σημαντικό βαθμό σε τεστ λανθασμένης αντίληψης α΄ τάξης, όπως είναι το Sally-Ann Test και το Smarties Test (Baron-Cohen et al, 1985, 1986; Leekam and Perner, 1991; Perner, Leslie, Frith, and Leekam, 1989; Reed and Peterson, 1990).
- αποτυγχάνουν ακόμα σε δοκιμασίες που απαιτούν την κατανόηση της αρχής ότι βλέποντας κάτι μπορώ να κατανοήσω τι γίνεται (Baron-Cohen and Goodhart, 1994; Leslie and Frith, 1988). Για παράδειγμα, όταν τους παρουσιάζονται δύο κούκλες, από τις οποίες η μία αγγίζει ένα κουτί και η άλλη κοιτάζει μέσα σ΄ αυτό, στην ερώτηση: «Ποια από τις δύο κούκλες γνωρίζει τι είναι μέσα στο κουτί;» απαντούν ευκαιριακά. Αντίθετα, τα τετράχρονα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αποφασίζουν σωστά ότι αυτή που κοίταξε μέσα στο κουτί είναι αυτή που ξέρει τι είναι μέσα σ΄ αυτό.
- αναγνωρίζουν ευκαιριακά λέξεις δηλωτικές νοητικών καταστάσεων (όπως σκέφτομαι, ξέρω, φαντάζομαι, κ.λ.π.), όταν τους δίνεται μια λίστα από ανάλογες λέξεις (Baron-Cohen, Ring, Moriarty, Shmitz, Costa, and Ell, 1994).
- στον αυθόρμητο λόγο τους δε χρησιμοποιούν σε μεγάλη κλίμακα λέξεις δηλωτικές νοητικών καταστάσεων (Tager-Flusberg, 1992; Baron-Cohen et al, 1986).
- υστερούν στην αυθόρμητη παραγωγή υποκριτικού παιχνιδιού, δηλαδή παιχνιδιού παιξίματος ρόλων (Baron-Cohen, 1987; Wing & Gould, 1979; Lewis and Boucher, 1988). Το παιχνίδι ρόλων προϋποθέτει από την πλευρά του παιδιού κατανόηση της νοητικής κατάστασης της προσποίησης. Στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αυτό επιτυγχάνεται γύρω στους 18 μήνες, αν και πρόκειται για μια εξαιρετικά πολύπλοκη συμπεριφορά, που, για να τη διαχειριστεί το παιδί, πρέπει να κατέχει δύο τύπους νοητικής αναπαράστασης, για να μην υπάρξει σύγχυση και παρεμβολή του υποκριτικού στοιχείου στον πραγματικό κόσμο του: **πρωταρχικές αναπαραστάσεις** πραγμάτων, όπως αυτά είναι πράγματι στην πραγματικότητα, και **μετα-αναπαραστάσεις**, που χρησιμοποιούνται για να φτάσει στην υπόκριση (Leslie, 1987, 1988). Για παράδειγμα, έχει την πρωταρχική αναπαράσταση της μπανάνας και του τηλεφώνου, ως πράγματι έχουν, αλλά μπορεί να χειριστεί και τη μετα-αναπαράσταση « αυτή η μπανάνα είναι ένα τηλέφωνο». Ο Leslie υπέθεσε ότι τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν ανεπάρκειες στην αυθόρμητη υπόκριση,

επειδή έχουν μια ειδική ανεπάρκεια στο σχηματισμό μετα-αναπαραστάσεων. Αυτή η ανεπάρκεια προκαλεί αδυναμία κατανόησης και άλλων νοητικών καταστάσεων, όπως «σκέφτομαι», «ελπίζω», « επιθυμώ», κ.λ.π.

- ενώ μπορούν να αντιληφθούν απλές αιτίες πρόκλησης συναισθημάτων, όπως καταστάσεις και επιθυμίες, έχουν δυσκολία να αντιληφθούν πιο σύνθετες αιτίες, όπως οι πεποιθήσεις (Baron-Cohen, 1991; Baron-Cohen, Spitz, and Cross, 1993). Για παράδειγμα, μπορούν να καταλάβουν ότι, αν η Μαρία πέσει και χτυπήσει το γόνατό της, θα αισθανθεί λύπη ή ότι, αν ο Γιάννης πάρει ό,τι θέλει, θα είναι χαρούμενος και ευτυχισμένος. Δύσκολα όμως κατανοούν ότι, αν ο Γιάννης **σκέφτεται** ότι θα πάρει ό,τι επιθυμεί (ακόμα κι αν δε γίνει στην πραγματικότητα), θα αισθάνεται χαρούμενος και ευτυχισμένος.
- ακόμα αποτυγχάνουν στο να αναγνωρίσουν την περιοχή του ματιών ως δηλωτική των σκέψεων και των πιθανών επιθυμιών ενός ατόμου (Baron-Cohen and Cross, 1992).
- επιπρόσθετα, αποτυγχάνουν να διακρίνουν την τυχαία ενέργεια ή συμβάν από εκείνη που γίνεται από πρόθεση (Phillips, 1993). Δηλαδή, δύσκολα μπορούν να διακρίνουν αν κάποιος ήθελε από πρόθεση να κάνει κάτι ή αυτό συνέβη τυχαία.
- δεν τους είναι εύκολο να προσποιηθούν και να εξαπατήσουν τους άλλους (Baron-Cohen, 1992; Sodian and Frith, 1992). Η εξαπάτηση προκύπτει, όταν κάποιος δεν αντιλαμβάνεται ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους και ότι κάποιος μπορεί να θελήσουν να μας εξαπατήσουν και να μας χειραγωγήσουν, αποκρύπτοντας τις πραγματικές τους σκέψεις και προθέσεις. Τα παιδιά με αυτισμό δε φαίνονται να έχουν επίγνωση αυτής της διαφοροποίησης και για το λόγο αυτό είτε τα ίδια εξαπατώνται εύκολα από τους άλλους είτε δεν μπορούν να αντιληφθούν την έννοια της εξαπάτησης ως νοητικής κατάστασης των άλλων και δικής τους και, κατά συνέπεια, τα ίδια δεν είναι σε θέση να εξαπατούν τους άλλους.
- Επίσης δεν τα καταφέρνουν αποτελεσματικά σε δοκιμασίες κατανόησης μεταφορών, σαρκασμού και ειρωνείας. Όλα τα παραπάνω αποτελούν μη κυριολεκτικές προθετικές καταστάσεις (Harpre, 1994).
- Τέλος, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στις περισσότερες όψεις της πραγματολογίας στο λόγο τους (Baron-Cohen, 1988; Tager-Flusberg, 1981,

1993) και αποτυγχάνουν στην αναγνώριση των παραβάσεων των πραγματολογικών κανόνων (Surian, Baron-Cohen, and Van der Lely, 1995). Για παράδειγμα, αν κάποιος απαντάει σε μια ερώτηση με άσχετη απάντηση, τα μικρά παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι σε θέση να αντιληφθούν αυτήν την πραγματολογική αποτυχία, αλλά τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό όχι. Το να προσαρμόζει κάποιος το λόγο του στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του συνομιλητή προϋποθέτει την ύπαρξη μιας θεωρίας του νου, στην οποία φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα.

Η παραπάνω διαπίστωση της ύπαρξης ελλείμματος στη θεωρία του νου στον αυτισμό οδηγεί στο χαρακτηρισμό του αυτισμού ως «νοητικής τύφλωσης» (Baron-Cohen, 1990, 1995), πράγμα που υποδηλώνει μια ειδική ανεπάρκεια στην περιοχή του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνη για την κατανόηση νοητικών καταστάσεων. Η υπόθεση αυτή υποδηλώνει τον έλεγχο της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου σε τυπικά άτομα από γενετικούς/βιολογικούς παράγοντες και συνάδει, αν είναι σωστή, με την άποψη ότι ο αυτισμός είναι γενετικά και βιολογικά προσδιορισμένος. Το ποια ακριβώς περιοχή του εγκεφάλου εμπλέκεται σ' αυτήν τη διαδικασία δεν είναι ακόμα επαρκώς προσδιορισμένο, αν και στοχοποιούνται από τις έρευνες συγκεκριμένα τμήματα του εγκεφάλου. Ο γενετικός/ βιολογικός προσδιορισμός και έλεγχος της Θεωρίας του Νου σε τυπικά άτομα λαμβάνει ισχυρή τεκμηρίωση από διαπολιτισμικές μελέτες που μαρτυρούν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά από εντελώς διαφορετικούς μεταξύ τους πολιτισμούς περνούν τις δοκιμασίες που αφορούν στη Θεωρία του Νου σε περίπου ίδια ηλικία (Avis & Harris, 1991). Αυτό δείχνει ότι η κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων με αναφορά σε νοητικές καταστάσεις είναι φαινόμενο καθολικό και όχι απλά πολιτισμικά επιβαλλόμενο.

Είναι όμως σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχουν δεδομένα που έρχονται σε αντίθεση και δεν ταιριάζουν στη Θεωρία του Νου. Πρώτα απ' όλα, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό παιδιών και ενηλίκων που περνούν με επιτυχία τα τεστ εσφαλμένης πεποίθησης α' τάξης, που περιέχουν αναφορά στο τι σκέφτεται ένα άτομο. Παρόλα αυτά, τα υποκείμενα αυτά αποτυγχάνουν συχνά στα τεστ εσφαλμένης πεποίθησης β' τάξης, δηλαδή στα τεστ κατανόησης του τι ένα άτομο σκέφτεται ότι ένα άλλο άτομο σκέφτεται. Στα τεστ αυτά επιτυγχάνουν συνήθως παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην ηλικία των 5-6 ετών, ενώ αποτυγχάνουν άτομα με αυτισμό με νοητική ηλικία πάνω από αυτό το επίπεδο. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν στην ύπαρξη

μιας ειδικής καθυστέρησης στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου από πολλές πλευρές.

Μερικά υποκείμενα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας τόσο νοητικά όσο και λεκτικά, συνήθως ενήλικες, μπορεί να επιτύχουν ακόμα και στα τεστ β' τάξης (Bowler, 1992; Ozonoff, Pennington, and Rogers, 1991; Happé, 1993). Τα άτομα αυτά περνούν και τα τεστ μεταφορικού λεξιλογίου (Happé, 1993). Βέβαια εδώ εγείρονται κάποια ερωτήματα για το αν τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύουν την ύπαρξη μιας φυσιολογικής Θεωρίας του Νου στα άτομα αυτά που, όντας ενήλικες, καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε τεστ σχεδιασμένα για εξάχρονα παιδιά.

Συνοψίζοντας, τα ελλείμματα στη Θεωρία του Νου στην πλειονότητα των παιδιών με αυτισμό είναι πολύ σοβαρά. Δίνουν τη δυνατότητα να εξηγηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό οι δυσλειτουργίες στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργική φαντασία που αποτελούν τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια της αυτιστικής διαταραχής, αφού η αναφορά σε νοητικές καταστάσεις φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας σε όλους αυτούς τους τομείς. Επιπλέον, τα ελλείμματα στη Θεωρία του Νου έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με κοινωνικές δεξιότητες της πραγματικής ζωής (Frith, Happé, & Siddons, 1994), πράγμα που δημιουργεί πολλά προβλήματα στην καθημερινή ζωή των αυτιστικών παιδιών και ενηλίκων.

1.5. Η Θεωρία του Νου και η Γλώσσα στο Σύνδρομο Asperger

Ο Hans Asperger είχε αναφερθεί στα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά και τις λεκτικές ικανότητες των παιδιών με σύνδρομο Asperger, στοιχείο που αναγνωρίζεται σήμερα και από τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση και τη διάγνωση του συνδρόμου. Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του Gillberg (Gillberg & Gillberg, 1989), τρία από τα παρακάτω ιδιόρρυθμα χαρακτηριστικά στη γλώσσα και την ομιλία είναι απαραίτητα για τη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger:

- καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου
- επιφανειακά τέλειος εκφραστικά λόγος
- τυπική, επίσημη, σχολαστική ομιλία
- περίεργη προσωδία, ιδιόρρυθμα χαρακτηριστικά φωνής
- μειωμένη ικανότητα κατανόησης των εννοιών, παρερμηνεία των κυριολεκτικών/μεταφορικών εκφράσεων.

Ο Peter Szatmari (Szatmari et al., 1989b) αναγνωρίζει επίσης την ύπαρξη ιδιορρυθμιών στο λόγο των παιδιών με Σύνδρομο Asperger και απαιτεί κατά τη διάγνωση την παρουσία τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ανωμαλίες στη διακύμανση του τόνου της φωνής
- υπερβολική ή ελάχιστη ομιλία
- ιδιόμορφη χρήση των λέξεων
- επανάληψη εκφράσεων στην ομιλία του παιδιού
- έλλειψη συνοχής στη συζήτηση

Τα κριτήρια της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association/APA) και του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organisation /WHO), αν και αναφέρονται συνοπτικά στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών αυτών, δηλώνουν ότι «δεν υπάρχει κλινικά σημαντική γενική καθυστέρηση στη γλώσσα» (APA,2000, σελ. 84). Αυτή η διατύπωση μπορεί να οδηγήσει στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν παράξενες γλωσσικές δεξιότητες στα παιδιά με Σύνδρομο Asperger. Και όντως μπορεί η επιφανειακή δομή της γλώσσας να συνάδει με την ηλικία των παιδιών αυτών ως προς το λεξιλόγιο και τη δημιουργία σύνθετων προτάσεων, όμως υφίστανται προβλήματα σε συγκεκριμένες και πιο λεπτές πτυχές της γλώσσας, όπως είναι αυτά στον τομέα της πραγματολογίας.

Η γλώσσα ενέχει πολλές πλευρές, πράγμα που την καθιστά ένα σύνθετο και ταυτόχρονα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο για την ανθρώπινη επικοινωνία. Υπάρχει η **φωνολογία** (ικανότητα χειρισμού των ήχων της γλώσσας), το **συντακτικό** (ικανότητα χειρισμού των κανόνων της γραμματικής), η **σημασιολογία** (ικανότητα κατανόησης και σχηματισμού του νοήματος) και, κάπως ξεχωριστά από τις πρωταρχικές λειτουργίες της γλώσσας, η **πραγματολογία**, δηλαδή η ικανότητα να χρησιμοποιούμε το λόγο για τις ανάγκες της επικοινωνίας. Η ερώτηση: «Μπορείς να μου δώσεις το βιβλίο;» ενέχει το νόημα της παράκλησης για το βιβλίο και όχι για την πληροφορία (την ικανότητα να δώσω ή όχι το βιβλίο).

Η δυσκολία των παιδιών με Σύνδρομο Asperger στον τομέα της πραγματολογίας θεωρείται χαρακτηριστικό γνώρισμά τους και επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα πλήθους ερευνών (Frith,1989). Η ανάπτυξή τους ως προς τη φωνολογία και το συντακτικό είναι ίδια μ' αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, αλλά διαφοροποιούνται ως προς συγκεκριμένους τομείς της πραγματολογίας (χρήση του λόγου στο κοινωνικό περιβάλλον), της σημασιολογίας (δεν αναγνωρίζουν ότι μια λέξη μπορεί να έχει περισσότερες από μία σημασίες) και της προσωδίας (ο

προφορικός λόγος τους συνοδεύεται από ασυνήθιστη ένταση και περίεργο ρυθμό ή τόνο φωνής) (Attwood,2007).

Το παιδί με Σύνδρομο Asperger μπορεί να εμφανίζει ιδιαίτερα αναπτυγμένο λεξιλόγιο (με χρήση ακόμα και τεχνικών όρων σχετικών με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον), γραμματική και συντακτικό, να χρησιμοποιεί αρκετά σύνθετες προτάσεις, χαρακτηριστικές μάλλον των ενηλίκων παρά των παιδιών, αλλά να δυσκολεύεται στην ανάκληση, την ερμηνεία και την εκτέλεση σύνθετων προφορικών οδηγιών (Koning & Magill-Evans, 2001) ή να μπερδεύεται, όταν του ζητείται να εκτελέσει μια σειρά πραγμάτων κατανοητών από ένα τυπικό παιδί της ηλικίας του.

Το παιδί, επίσης, μπορεί να αντιμετωπίζει προβλήματα ως προς την ταχύτητα κατά την επεξεργασία του λόγου σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής(διδασκαλία στην τάξη, παιχνίδι με τους συνομηλίκους), ως προς την αντίληψη και την κατανόηση της ομιλίας, όταν υπάρχουν διασπαστικά ερεθίσματα και παρασκηνιακός θόρυβος. Γενικά, τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο, ενώ ο γραπτός ή δακτυλογραφημένος λόγος τους είναι συνήθως ανώτερος (Frith,2004). Σε κάποια από τα παιδιά αυτά ενδεχομένως να έχει υπάρξει καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, όταν είναι μικρά, όμως, όταν μιλήσουν, οι πρώτες τους εκφράσεις μπορεί να απαρτίζονται από πολλές λέξεις και προτάσεις (Attwood,2007).

Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με Σύνδρομο Asperger είναι αξιόλογες και, σε κάποιες περιπτώσεις, ιδιαίτερα αναπτυγμένες, όμως εμφανίζουν και συγκεκριμένες δυσκολίες. Η προσωδία ή μελωδία της φωνής (τόνος, έμφαση, ρυθμός) είναι ασυνήθιστη και περίεργη στα παιδιά με Σύνδρομο Asperger (Fine et al.,1991· Paul et al., 2005· Shriberg et al., 2001) και δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τις σημαντικές λέξεις ή το συναίσθημα. Η έλλειψη ρύθμισης της φωνής οδηγεί σε μονότονη και επίπεδη ομιλία, ενώ η ένταση μπορεί να είναι πολύ δυνατή ή πολύ σιγανή για το συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Ο ασυνήθιστα δυνατός τόνος ή μια ένρινη έντονη χροιά μπορεί να χαρακτηρίζουν την ομιλία του παιδιού και να δυσκολεύουν τον ακροατή (Shriberg et al., 2001).

Η άρθρωση του παιδιού, αν και κατάλληλη για την ηλικία του, μπορεί να χαρακτηρίζεται από υπερβολική ακρίβεια και η λέξη να προφέρεται όπως γράφεται και όχι όπως λέγεται (π.χ. α-ί-σθηση και όχι αί(ε) σθηση), γιατί το παιδί έμαθε τις λέξεις μάλλον διαβάζοντάς τες παρά ακούγοντας. Επίσης, το παιδί μπορεί να τονίζει ιδιαίτερα κάποια συλλαβή ή να δίνει έμφαση σχεδόν σε κάθε συλλαβή, αλλάζοντας

την αναμενόμενη προφορά ή να υιοθετήσει την προφορά του ατόμου από το οποίο άκουσε για πρώτη φορά τη λέξη· γι' αυτό είναι δυνατόν πολλές φορές να το ακούσουμε να μιλάει με την προφορά ηρώων τηλεοπτικών προγραμμάτων (ιδίως κινουμένων σχεδίων) ή ταινιών.

Υπάρχουν τρία επίπεδα λειτουργίας της προσωδίας: το **γραμματικό** (επικοινωνεί στοιχεία όπως *ερωτήσεις*, στις οποίες ο τόνος της φωνής υψώνεται, *δηλώσεις*, όπου ο τόνος χαμηλώνει ή *το αν η λέξη που χρησιμοποιείται είναι ουσιαστικό ή ρήμα*), το **πραγματολογικό** (παρέχει κοινωνικές πληροφορίες στον ακροατή, με κατηγορηματικό τόνο ή ύφος αντιπαραβολής για την επικοινωνία σκέψεων, απόψεων και προθέσεων ή για την εστίαση της προσοχής σε καινούριες πληροφορίες κατά τη συζήτηση) και το **συναισθηματικό** (λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας συναισθημάτων και στάσεων) (Pyles, 2002).

Η πραγματολογική και η συναισθηματική προσωδία είναι ασυνήθιστες (Shriberg et al., 2001) στα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, τα οποία μπορεί επίσης να έχουν δυσκολία στην κατανόηση της σημασίας της αλλαγής του τόνου της φωνής ή της έμφασης σε ορισμένες λέξεις, όταν ακούνε κάποιον άλλο (Koning & Magill-Evans, 2001). Οι αλλαγές αυτές σηματοδοτούν στην καθημερινή επικοινωνία την αντίληψη των διαφορετικών προθέσεων, σκέψεων και συναισθημάτων των συνομιλητών. Ανάλογα με τη λέξη στην οποία δίνουμε έμφαση μέσα σε μια πρόταση αλλάζει και το νόημα της πρότασης και ανάλογα με τον τόνο που θα ειπωθεί μια φράση επικοινωνούμε διαφορετικά συναισθήματα στους άλλους. Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν πρόβλημα στην παραγωγή και την αντίληψη της προσωδίας και γι' αυτό χρειάζονται καθοδήγηση για την ανακάλυψη και την κατανόηση των μηνυμάτων που μεταφέρει (Attwood, 2007).

Γενικότερα, τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται πιο δύσκολα τα κρυμμένα, υπονοούμενα ή πολλαπλά νοήματα, γιατί τείνουν να ερμηνεύουν με κυριολεκτικό τρόπο αυτά που λένε οι άλλοι. Οι ιδιωματισμοί, η ειρωνεία, τα σχήματα λόγου, οι υπαινιγμοί και ο σαρκασμός τούς προκαλούν μεγάλη σύγχυση. Γι' αυτό το λόγο, ίσως δίνουν την εντύπωση ότι είναι οκνηρά, ανόητα ή ενοχλητικά, αλλά αυτό δε γίνεται από πρόθεση· απλώς ανταποκρίνονται περισσότερο στο κυριολεκτικό νόημα των γλωσσικών εκφράσεων και όχι στο συνυποδηλωτικό ή μεταφορικό (Attwood, 2007). Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η κατανόηση των ιδιωματισμών και των μεταφορικών εκφράσεων υπολείπεται σε σχέση με το αναμενόμενο από τις νοητικές και γλωσσικές ικανότητές τους (Kerbel & Grunwell, 1998).

Ανάλογη δυσκολία συναντούν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger και με τα πειράγματα, την ειρωνεία και το σαρκασμό. Τα ειρωνικά σχόλια των άλλων μπορεί να θεωρηθούν ψέματα, γιατί το λανθάνον νόημα δύσκολα γίνεται αντιληπτό (Martin & MacDonald, 2004) από το παιδί, το οποίο μη διαθέτοντας ευελιξία σκέψης στηρίζεται στη λογική και όχι στο συμβολισμό και υποθέτει ότι ο άλλος εννοεί αυτό ακριβώς που λέει, ενώ τα σχήματα λόγου θεωρούνται παράλογα. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger έχουν την τάση να λένε όσα σκέφτονται, επειδή είναι αλήθεια, αδιαφορώντας για τα συναισθήματα του άλλου ή για το κοινωνικό πλαίσιο. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη από μικρή ηλικία είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι πρέπει να αποφεύγουν κάποια σχόλια λαμβάνοντας υπόψη τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου ή τις κοινωνικές συμβάσεις, πράγμα που δε συμβαίνει με τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger λόγω απόκλισης ή καθυστέρησης στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, με αποτέλεσμα να κατηγορηθούν ενδεχομένως για έλλειψη διακριτικότητας, αγένεια ή αφέλεια κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης και να οδηγήσουν στην αποτυχία της. Άλλες φορές το πρόβλημα εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο το παιδί λέει κάτι και όχι στο περιεχόμενο και την ουσία όσων είπε. Ο συχνά επικριτικός, εριστικός και αδέξιος τρόπος του είναι αποτέλεσμα του συνολικότερου ελλείμματος στην επικοινωνία και δεν οφείλεται σε κακόβουλη προαίρεση από την πλευρά του.

Γενικότερα, η συζήτηση με ένα παιδί με Σύνδρομο Asperger παρουσιάζει πολλές δυσκολίες, γιατί γίνονται λάθη στις δεξιότητες της συζήτησης, πράγμα που σχετίζεται με τη χρήση του λόγου στο κοινωνικό περιβάλλον (Baltaxe et al, 1995· Baron- Cohen, 1988· Eales, 1993· Tantam et al., 1993). Το παιδί δεν τηρεί τους συμβατικούς κανόνες της συζήτησης και δεν ξέρει πώς να αρχίσει, να συνεχίσει και να ολοκληρώσει μια συζήτηση. Μπορεί να αρχίσει την επικοινωνία με ένα άσχετο για την περίσταση σχόλιο ή χωρίς να λαμβάνει υπόψη τους κοινωνικούς ή πολιτιστικούς κώδικες. Η ακατάλληλη αυτή έναρξη μπορεί να εξελιχθεί σε έναν ατελείωτο μονόλογο επίδειξης εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, κατά τη διάρκεια του οποίου δε φαίνεται να γίνονται αντιληπτά τα σημάδια κόπωσης, αμηχανίας, σύγχυσης ή ενόχλησης του συνομιλητή και που δεν τελειώνει, παρά μόνο όταν ολοκληρωθεί το προκαθορισμένο σενάριο του παιδιού. Δίνει την εντύπωση ότι μιλάει, χωρίς να ακούει και δε δείχνει καμιά διάθεση να εμπλέξει και το συνομιλητή του στη συζήτηση.

Και πράγματι πολλές φορές διατυπώνει τις σκέψεις του ή σχολιάζει τις πράξεις του φωναχτά χωρίς την ανάγκη ακροατή (Hippler & Klicpera, 2004). Η φωναχτή διατύπωση των σκέψεων τους αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των μικρών παιδιών, όταν παίζουν μόνο τους ή με άλλους. Η συνήθεια αυτή όμως σταματά σιγά σιγά και την εποχή που ξεκινούν το σχολείο έχουν μάθει να κρατούν τις σκέψεις τους για τον εαυτό τους. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, που συνεχίζουν να εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους για πολλά χρόνια μετά την εποχή που θα έπρεπε κανονικά να έχουν σταματήσει. Το γεγονός αυτό μπορεί να προκαλεί την ενόχληση των άλλων, τα πειράγματά τους προς το παιδί ή να αποσπά τη δική του προσοχή από ό, τι συμβαίνει γύρω του. Η αιτία για την οποία το παιδί μιλάει μόνο του μπορεί να είναι απλώς μια αναπτυξιακή καθυστέρηση ή ένας τρόπος οργάνωσης των σκέψεων του, βελτίωσης πιθανών ή κατανόησης προηγούμενων συζητήσεων ή ένα μέσο παρηγοριάς και ανακούφισης από αγχωτικές καταστάσεις (Attwood, 2007).

Ενώ δεν του αρέσει συνήθως να το διακόπτουν, όταν μιλάει, το ίδιο διακόπτει τους άλλους ή μιλάει ταυτόχρονα μ' αυτούς ακολουθώντας τη δική του ροή συζήτησης. Όπως αναφέρει η Temple Grandin, ούσα η ίδια άτομο με Σύνδρομο Asperger, είναι πολύ δύσκολο γι' αυτήν να ακολουθεί το ρυθμό των υπολοίπων στην ομιλία και το γέλιο τους και αυτό την οδηγεί σε άκαιρες παρεμβάσεις και διακοπές, χωρίς να έχει συνείδηση του λάθους της και της ενόχλησης που προκαλεί στους άλλους (Grandin, 1995, σελ. 91-92). Αυτό δεν πρέπει να εκληφθεί από τους άλλους ως ένδειξη αγένειας ή έλλειψη σεβασμού προς τους συνακροατές, αλλά να γίνει κατανοητό ως ένα χαρακτηριστικό του Συνδρόμου Asperger. Ωστόσο, παρά τους ατελείωτους μονολόγους άλλες φορές εμφανίζεται ιδιαίτερα απρόθυμο να εμπλακεί σε συζήτηση, κυρίως όταν το θέμα δεν το ενδιαφέρει άμεσα ή εισάγεται από άλλο άτομο προς συζήτηση (Paul & Sutherland, 2003).

Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger αποκλίνουν και ως προς τους τρόπους διόρθωσης της συζήτησης, όταν αυτή δε διεξάγεται σύμφωνα με τους συμβατικούς κανόνες. Συνήθως, όταν μια συνομιλία δεν προχωράει, επειδή κάποιο από τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σ' αυτήν δεν εκφράζεται με ακρίβεια ή είναι ασαφές στις απαντήσεις του, οι περισσότεροι από μας ζητάμε διευκρινίσεις, για να διατηρηθεί το θέμα και να συνεχιστεί η συζήτηση. Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger σε μια ανάλογη περίπτωση, όταν δηλαδή βρίσκεται σε σύγχυση και δεν ξέρει τι πρέπει να απαντήσει, αντί να το δηλώσει αυτό στο συνομιλητή του, μπορεί να αφιερώσει αρκετό χρόνο, για να σκεφτεί την απάντησή του δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο κενά στη ροή της

συζήτησης, πράγμα που καθιστά προβληματική την επικοινωνία με τα άλλα άτομα. Το παιδί μάλιστα, επειδή σκέφτεται βαθιά τι θα πει, θέλοντας να επιτύχει την απόλυτη συγκέντρωση ίσως αποφεύγει να κοιτάξει τον άλλο στο πρόσωπο αποσύροντας τη βλεμματική επαφή και προκαλεί σύγχυση και αμηχανία σ' αυτόν για τον τρόπο αντίδρασης σ' αυτήν την κατάσταση.

Επιπλέον, το παιδί δε διαθέτει συνήθως τη δεξιότητα να δώσει διευκρινίσεις και να κάνει επεξηγήσεις με άλλες λέξεις ή να βοηθήσει το συνομιλητή του στην κατανόηση με μεταφορικές εκφράσεις ή χειρονομίες. Εναλλακτικά, το παιδί μπορεί να αλλάξει το θέμα της συζήτησης με κάτι πιο οικείο σ' αυτό ή σχετικό με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του. Άρα, η συζήτηση δε χαρακτηρίζεται από ευελιξία θεμάτων και σκέψης και παρατηρούνται δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών σχετικών με το θέμα (Bishop & Frazier Norbury, 2005). Γι' αυτό παρατηρούνται ξαφνικές αλλαγές θέματος ή απαντήσεις άσχετες με το θέμα (Adams et al., 2002· Fine et al., 1994) από το παιδί, καθώς και προσπάθεια να αποφύγει την απάντηση μη δίνοντας νέες ή σχετικές πληροφορίες (Capps, Kehres & Sigman, 1998).

Η τάση των παιδιών με Σύνδρομο Asperger να κάνουν άσχετα σχόλια αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους κατά τη λεκτική αλληλεπίδραση με τους άλλους. Τα σχόλια αυτά μπορεί να είναι συσχετίσεις λέξεων, αποσπάσματα διαλόγων από προηγούμενες συζητήσεις ή παράξενες εκφράσεις (Attwood, 2007). Το παιδί δίνει την εντύπωση ότι λέει το πρώτο πράγμα που του έρχεται στο μυαλό, σα να μην παρακολουθεί τη ροή της συζήτησης και αυτό δημιουργεί πρόβλημα στη διατήρηση και την ολοκλήρωσή της με επιτυχία και δημιουργεί προβλήματα στη μεταξύ των συνομιλητών αλληλεπίδραση. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συζήτησης το παιδί με Σύνδρομο Asperger μπορεί να αλλάζει συνεχώς θέματα που δεν έχουν καμιά λογική συνοχή για τον ακροατή, δίνουν την εντύπωση ότι τους λείπει η οργάνωση και η δομή, μοιάζουν με ένα χείμαρρο σκέψεων χωρίς αλληλουχία μεταξύ τους και άσχετων με το πλαίσιο.

Ορισμένες φορές ο ήχος ή η σημασία μιας συγκεκριμένης λέξης μπορεί να προκαλεί έντονο γέλιο στο παιδί, το οποίο την επαναλαμβάνει δυνατά και γελάει μόνο του, χωρίς να δείχνει τη διάθεση να μοιραστεί τη χαρά και την ευχαρίστησή του με τους άλλους.

Το παιδί επίσης μπορεί να δημιουργεί δικές του λέξεις και νεολογισμούς (Tantam, 1991· Volden & Lord, 1991), ιδιαίτερα αξιόλογους και ευρηματικούς και αυτό αποτελεί μια δημιουργική πλευρά του Συνδρόμου Asperger.

Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ατόμων αναμένεται ότι θα υπάρξει συντονισμός μεταξύ τους και η θετική σχέση τους δηλώνεται με εκφράσεις συμπάθειας, λέξεις ή ήχους επιβεβαίωσης, όπως «χμ», «ναι», της ενεργητικής ακρόασης και της προσοχής προς τον ομιλητή. Κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται συνήθως κατά τη συνομιλία με ένα παιδί με Σύνδρομο Asperger, που δείχνει σαφώς τη διαφωνία του, αλλά η συμφωνία του και η προσοχή του δε δηλώνονται λεκτικά με ξεκάθαρο τρόπο (Attwood,2007).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με ένα παιδί με Σύνδρομο Asperger γίνεται γρήγορα αντιληπτή η σχολαστικότητα στην ομιλία και η έλλειψη ανοχής απέναντι σε αφηρημένες, ασαφείς και μη ακριβείς εκφράσεις, κυρίως όταν το παιδί είναι αγχωμένο. Και από την άλλη πλευρά, η απουσία ακρίβειας μπορεί να προκαλέσει μεγάλο άγχος στο παιδί, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τις αυτοβιογραφικές μαρτυρίες αυτιστικών ατόμων, όπως η Therese Jolliffe, η οποία αναφέρει ότι «η αβεβαιότητα των λόγων και η πιθανότητα, όχι η βεβαιότητα ενός συμβάντος, την οδηγεί σε τρομερά μεγάλη ένταση και αναποφασιστικότητα, η οποία επεκτείνεται πέρα από τα λόγια στα γεγονότα και σε άλλα πράγματα, όπως η θέση των αντικειμένων ή οι προσδοκίες των άλλων από αυτήν» (Jolliffe et al., 1992, σελ. 16). Είναι η συνολικότερη εμμονή σε ρουτίνες και σταθερές που χαρακτηρίζει το παιδί με Σύνδρομο Asperger και στη γλώσσα και επιβεβαιώνει την έλλειψη ευελιξίας, νοητικής αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Ghaziuddin & Gerstein, 1996· Ghaziuddin et al., 2000· Kerbeshian et al., 1990) η ομιλία των παιδιών με Σύνδρομο Asperger είναι σχολαστική, υπερβολικά επίσημη και πομπώδης, γεμάτη με πολλές πληροφορίες και ασήμαντες λεπτομέρειες, έμφαση στους κανόνες και άκαμπτη ερμηνεία των λόγων των άλλων, με συνέπεια έντονη τάση διόρθωσης των λαθών τους, σε σημείο που να δίνει την εντύπωση διαφωνίας μάλλον παρά διόρθωσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά κάνουν τη γλώσσα τους πιο πολύ να μοιάζει με ενηλίκου παρά με παιδιού, αποτέλεσμα και της προτίμησης που δείχνουν για αλληλεπίδραση με ενηλίκους, των οποίων το γλωσσικό ύφος αφομοιώνουν, παρά με συνομηλίκους.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες, αν και επιφανειακά η δομή της γλώσσας είναι ικανοποιητική. Η πιο σημαντική και εμφανής δυσκολία αφορά στην τροποποίηση και τη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο(πραγματολογία της γλώσσας). Τα παιδιά αυτά, σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν είναι εύκολο να

συμμετάσχουν σε αμοιβαία συζήτηση, γιατί παρουσιάζουν ελλείμματα στην επίγνωση των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των προθέσεων του άλλου ατόμου, των κοινωνικών συμβάσεων που καθορίζουν το τι και πώς θα το πεις, αλλά και πώς θα είσαι ενεργός ακροατής. Η αναζήτηση και ο σχολιασμός των απόψεων και των εμπειριών του άλλου, η δεξιότητα να κάνεις το θέμα ενδιαφέρον, ο συντονισμός με το συνομιλητή κατά τη συζήτηση είναι τομείς όπου τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger υπολείπονται λόγω της απόκλισης ή της καθυστέρησης των δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου.

Η πραγματολογία είναι η πλευρά της γλώσσας η οποία, όπως προαναφέρθηκε, σχετίζεται με την αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία με τους άλλους. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την πραγματολογία επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τα βασικά στοιχεία της συζήτησης, δηλαδή να περιμένει τη σειρά του, να μην μεταπηδά από θέμα σε θέμα, να γνωρίζει τι είναι κατάλληλο να πει και τι όχι σύμφωνα με τους συμβατικούς κανόνες της κοινωνίας. Ίσως ένας τρόπος εξάσκησης των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στο διάλογο (πραγματολογία) είναι ο προσωπικός λόγος του παιδιού, ο λόγος δηλαδή που το παιδί απευθύνει στον εαυτό του και ο οποίος επιτελεί, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, μια πολύ σημαντική λειτουργία. Για παράδειγμα, ο Vygotsky (Vygotsky, 1962) πίστευε ότι ο προσωπικός λόγος χρησιμοποιείται, για να καθοδηγεί τη συμπεριφορά και τη σκέψη. Επικοινωνώντας με τον εαυτό του, μέσω του εσωτερικού προσωπικού λόγου, το παιδί μπορεί να δοκιμάζει στην πράξη τις ιδέες του, λειτουργώντας ως αντίλαλος του δικού του λόγου. Με τον τρόπο αυτόν, ο προσωπικός λόγος διευκολύνει τη σκέψη του παιδιού και το βοηθά να ελέγξει τη συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του Vygotsky, ο προσωπικός λόγος εξυπηρετεί μια πολύ σημαντική κοινωνική λειτουργία, καθώς επιτρέπει στο παιδί να επιλύει τα προβλήματα και να συζητά με τον εαυτό του τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Αργότερα, η συμπεριφορά αυτή εσωτερικοποιείται, αλλά η γλώσσα συνεχίζει να διαδραματίζει σιωπηρά ανάλογο ρόλο. Ο Vygotsky υποστήριζε, δηλαδή, ότι ο προσωπικός λόγος αποτελεί πρόδρομο του εσωτερικού διαλόγου που χρησιμοποιεί ο ενήλικας, όταν σκέφτεται (Winsler, De Leon, & Wallace, 2003· Winsler et al., 2006). Πρόκειται για τον εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό μας, ο οποίος καθοδηγεί τη σκέψη μας. Η μετάβαση από το «φωναχτό» εγωκεντρικό μονόλογο του παιδιού στον εσωτερικό σιωπηρό λόγο των μεγαλύτερων αποτελεί, σύμφωνα με το Vygotsky, σημαντικό βήμα στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η γλώσσα έχει τελείως διαφορετική προέλευση από τη σκέψη. Η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, ενώ η σκέψη είναι ένα γνωστικό φαινόμενο που έχει να κάνει με το πώς το παιδί κατανοεί τον κόσμο του. Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού αναπτύσσονται αρχικά χωριστά ως δύο ανεξάρτητες λειτουργίες (Vygotsky, 1962). Τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται, χωρίς να μπορούν ακόμα να μιλήσουν. Από τη γέννησή του και στη διάρκεια κυρίως του πρώτου έτους της ζωής του, η σκέψη του βρέφους τελειώνει όχι όμως διά της γλώσσας. Το βρέφος μπορεί να λύνει διάφορα προβλήματα που απαιτούν μια μορφή σκέψης (π.χ. να πλησιάζει και να πιάνει ένα παιχνίδι), χωρίς όμως ακόμη να μεταφράζει τη σκέψη σε γλώσσα. Ο Vygotsky ονόμασε αυτό το είδος σκέψης, που εμφανίζεται καθώς το βρέφος μαθαίνει τον κόσμο του, αποκτά εμπειρίες και αποθηκεύει μνήμες, **προ-γλωσσική σκέψη**. Η σκέψη του πηγάζει από την ανάγκη του να προχωρήσει στη γνωστική αναδόμηση, χρησιμοποιώντας τις αποθηκευμένες αναμνήσεις και τις υπάρχουσες γνώσεις του για τον κόσμο, ώστε να κατανοήσει μια κατάσταση ή να συμβιβάσει τις ασύμφωνες ή αντιφατικές πληροφορίες.

Κατά την ίδια χρονική περίοδο το βρέφος χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα, που απαρτίζεται κυρίως από βάβισμα και άλλα ιδιόρρυθμα φωνητικά σύνολα, για να εκφράσει τις βασικές του ανάγκες. Το βάβισμα του βρέφους διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της συζήτησης, εκτός από λέξεις με σημασία. Μιας τέτοιας μορφής γλώσσα δεν είναι δυνατόν να βοηθήσει το παιδί στη διευθέτηση των σκέψεων του και στη λύση των προβλημάτων του. Για το λόγο αυτό ο Vygotsky ονόμασε τη γλώσσα αυτής της μορφής **προ-νοητική ή προ-λογική**.

Στην ηλικία των 2 ετών περίπου έχουμε τη σύγκλιση της προ-γλωσσικής σκέψης και της προ-νοητικής ή προ-λογικής γλώσσας. Το παιδί αρχίζει να σκέφτεται με λέξεις και έτσι « η σκέψη γίνεται λεκτική και ο λόγος λογικός» (Vygotsky, 1962). Η γλώσσα εξυπηρετεί πλέον δύο διαφορετικές λειτουργίες: μια εσωτερική, παρακολούθησης και τακτοποίησης των σκέψεων, οπότε η γλώσσα γίνεται γνωστικό όργανο, για να βοηθήσει το παιδί στη σκέψη του και μια εξωτερική, την κοινωνική που το βοηθά να μεταβιβάζει τις σκέψεις του στους άλλους και να επικοινωνεί μαζί τους.

Έτσι από τη συγκεκριμένη ηλικία η γλώσσα του παιδιού μπορεί να επιτελεί τόσο την εσωτερική όσο και την εξωτερική λειτουργία της. Ωστόσο το παιδί δεν μπορεί ακόμα να ελέγξει και τις δύο αυτές λειτουργίες αποτελεσματικά. Το παιδί μέχρι την ηλικία των 7 ετών είναι πιθανό να μιλάει για τις σκέψεις και τις εμπειρίες

του, αλλά δεν μπορεί ακόμη να κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στην εσωτερική ομιλία και σε εκείνη που θα έπρεπε να απευθύνεται στους άλλους. Αυτή η μορφή της γλώσσας ονομάζεται από το Vygotsky *εγωκεντρικός λόγος*, με την έννοια ότι το παιδί μιλά για ό,τι έχει στο μυαλό του, χωρίς να ενδιαφέρεται για το αν αυτά γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Καθώς μιλά δυνατά για τα σχέδια και τις ενέργειες του, χρησιμοποιεί το λόγο ως σκέψη και όχι ως επικοινωνία.

Σύμφωνα με το Vygotsky, ο μονόλογος αυτός είναι αρχικά διαπλεγμένος με τις πράξεις του παιδιού, που είναι συνήθως το παιχνίδι του, και λειτουργεί κατευθυντικά για την οργάνωσή τους, αν και μπορεί να σταθεί και από μόνος του, χωρίς αλληλεξάρτηση με τις πράξεις του παιδιού. Στην περίπτωση αυτή βοηθά το παιδί να ξαναβιώσει εμπειρίες, να τις επεξεργαστεί, να κάνει υποθέσεις και να εκφράσει επιθυμίες.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, κατορθώνει να ελέγχει περισσότερο τις δύο πλευρές της γλώσσας και η τελική φάση της εξέλιξης μεταξύ γλώσσας και σκέψης αρχίζει στην ηλικία των 7 ετών περίπου. Ο εγωκεντρικός λόγος γίνεται πιο ελλειπτικός γραμματικά και πιο σιωπηλός φωνολογικά, μέχρι που εξαφανίζεται τελικά, τουλάχιστον εξωτερικά. Σε αυτό το σημείο μετατρέπεται σε μια εσωτερική άφωνη ομιλία, σε μια ατομική μορφή γλώσσας που χρησιμοποιείται για τη σκέψη, ονομάζεται *εσωτερικός λόγος* και διαφοροποιείται από τον *κοινωνικό λόγο*. Ο εσωτερικός λόγος έχει διαφορετική σύνταξη και χρήση λέξεων από τον κοινωνικό. Είναι τηλεγραφικός και συντομευμένος, χρησιμοποιεί λέξεις που αποτελούν έναν προσωπικό κώδικα για το άτομο που τις χρησιμοποιεί και μπορεί να έχουν γι' αυτό αρκετά διαφορετική σημασία από την κοινωνικά αποδεκτή.

Σύμφωνα με το Vygotsky, ο εσωτερικός λόγος έχει σχέση με την «αίσθηση» παρά με τη «σημασία» της λέξης. Η σημασία σχετίζεται μ' αυτό που συμβολίζει η λέξη, είναι κάτι σαν ορισμός, ενώ η αίσθηση αναφέρεται στα ψυχολογικά γεγονότα που προκαλεί μια λέξη (π.χ. τις προσωπικές αναμνήσεις που έχει κάποιος στο άκουσμά της) και περιλαμβάνει δραστηριότητες, εντυπώσεις και προσωπικά νοήματα, και όχι μόνο τους αποδεκτούς κοινωνικά ορισμούς.

Ο εσωτερικός λόγος αποτελεί μια δομή που γεφυρώνει τη σκέψη με τη σημασιολογική πλευρά της γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο και τα παιδιά αλλά και οι μεγάλοι, όταν ασχολούνται με δύσκολα προβλήματα, πολλές φορές μιλούν δυνατά, σαν να επιστρέφουν στον εσωτερικό λόγο, που είναι το εργαλείο του μικρού παιδιού για τη σκέψη.

Καθώς το παιδί μεγαλώνοντας αποκτά μια πιο σαφή αντίληψη των κοινωνικά αποδεκτών εννοιών των λέξεων και μαθαίνει να κατηγοριοποιεί τις εμπειρίες του σημασιολογικά, η εξωτερική, κοινωνική πλευρά και λειτουργία της γλώσσας γίνεται πιο διακριτή. Ο κοινωνικός λόγος, που είναι αυτός που απευθύνεται σε άλλα άτομα, έχει διάφορες μορφές, όπως διάλογοι, μονόλογοι ή αφήγηση μιας ιστορίας. Είναι πιο σύνθετος γραμματικά και ακολουθεί επικοινωνιακούς κανόνες δόμησης. Ο κοινωνικός διάλογος απαιτεί την οργάνωση των πληροφοριών και κατά τη διεξαγωγή του λαμβάνεται υπόψη από τη μια πλευρά η επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλούντος ατόμου και από την άλλη οι γνώσεις του δέκτη του μηνύματος. Η ικανότητα κάποιου να εκτιμά τι γνωρίζουν ήδη τα άλλα άτομα και τι χρειάζεται να προστεθεί ή να αφαιρεθεί κατά τη διάρκεια του διαλόγου σημαίνει αυτόματα γνωστική ωρίμανση. Αντίθετα, ο προσωπικός λόγος δεν είναι τόσο απαιτητικός, αφού δεν υπάρχει ανάγκη να ακολουθεί κάποιους συγκεκριμένους κανόνες, γραμματικούς ή επικοινωνιακούς.

Η διττή αυτή λειτουργία της γλώσσας (εξωτερική επικοινωνία με τους άλλους και εσωτερική οργάνωση των σκέψεων του) αποτελεί την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπου από τα ζώα και επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Vygotsky, του δίνει τη δυνατότητα να μεταφράζει τη σκέψη σε γλώσσα και τη γλώσσα σε σκέψη. Ο άνθρωπος, δηλαδή, χρησιμοποιεί τον ίδιο συμβολικό κώδικα (γλωσσικό) και για τις δύο λειτουργίες, της σκέψης και της γλώσσας. Και ενώ αυτές οι δύο μπορούν να υπάρχουν ανεξάρτητα, συμπίπτουν στην περιοχή της λεκτικής σκέψης. Επιπλέον για την πληρέστερη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων αποτελεί βασική προϋπόθεση η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ταύτιση των γνωστικών τους δομών (σκέψη), που, αν υφίσταται, οδηγεί σε πλήρη επικοινωνία, ακόμη κι αν η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι ελλιπής ή περιληπτική.

Το παραπάνω θεωρητικό σχήμα του Vygotsky για τη σχέση γλώσσας και σκέψης ίσως να μας δίνει τη δυνατότητα να εξηγήσουμε κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger στη γλώσσα και ειδικότερα στην πραγματολογία. Μπορούμε ίσως να υποθέσουμε ότι κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου δεν επιτρέπει τη σύγκλιση ή τη σωστή σύγκλιση της προ-νοητικής γλώσσας και της προ-γλωσσικής σκέψης, με αποτέλεσμα τα παιδιά στη συνέχεια να μην μπορούν να επιτύχουν την ομαλή διαδικασία εσωτερίκευσης του εγωκεντρικού λόγου και τη διάκρισή του από τον κοινωνικό λόγο. Γι' αυτό το λόγο τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger εξακολουθούν το φωναχτό προσωπικό λόγο και μετά την ηλικία των 7 ετών, όταν τα υπόλοιπα παιδιά σταματούν να μονολογούν δυνατά. Ο

προσωπικός φωναχτός λόγος εξακολουθεί ίσως να παίζει το ρόλο που έχει για το μικρό παιδί, δηλαδή της τακτοποίησης και της οργάνωσης των σκέψεων του, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των άλλων ή οι κοινωνικές συμβάσεις. Έτσι μπορεί να δοθεί και μια ερμηνεία για το χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών με Σύνδρομο Asperger να λένε πάντα την αλήθεια ή αυτό που σκέφτονται, χωρίς να ενδιαφέρονται για τον αντίκτυπο στους άλλους και τους κοινωνικούς συμβατικούς κανόνες. Ίσως εδώ να υπάρχει και μια εξήγηση για τη δυσκολία προσποίησης των παιδιών αυτών και τα συνακόλουθα προβλήματα στη θεωρία του νου, για τα οποία η δυσκολία αυτή αποτελεί προπομπό, σύμφωνα με τον Leslie.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger στην επικοινωνία ίσως να είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών γνωστικών δομών τους σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα, η ταύτιση των οποίων αποτελεί, σύμφωνα με το Vygotsky, βασική προϋπόθεση για την πληρέστερη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Δεν θα πρέπει, τέλος, να μας διαφύγει της προσοχής η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιείται η σύγκλιση της προ-νοητικής γλώσσας και της προ-γλωσσικής σκέψης, δηλαδή τα 2 έτη. Ίσως δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο αυτισμός σε όλο το εύρος του φάσματος γίνεται συνήθως αντιληπτός, όταν το παιδί είναι περίπου 2,5 ετών. Άρα, αφού δεν επιτεύχθηκε η σύγκλιση γλώσσας και σκέψης και αυτές παραμένουν ανεξάρτητες η μια από την άλλη ή συγκλίνουν με ελλειμματικό τρόπο, τα προβλήματα αρχίζουν να γίνονται αντιληπτά. Και είναι συνήθως τα προβλήματα στη γλώσσα που οδηγούν τους γονείς στο να αναζητήσουν τη γνώμη του ειδικού με πιθανή διάγνωση τον αυτισμό.

1.6. Η θεωρία του νου και η αφηγηματική ικανότητα στο Σύνδρομο Asperger

Στην ηλικία των έξι ετών ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη μπορεί να δομήσει μια ιστορία ως αφήγηση με σταθερό πλαίσιο, λογική διαδοχή των γεγονότων, αναφορά στις σκέψεις και τις συνέπειες, πράγμα που την καθιστά εύκολα κατανοητή από τον ακροατή (Landa, 2000). Από όλες τις πληροφορίες που διαθέτει θα επιλέξει εκείνες που είναι σχετικές με την αφήγησή του και μπορεί να ενδιαφέρουν τον ακροατή και θα τις εντάξει σε ένα λογικό συνεκτικό πλαίσιο, αφού λάβει υπόψη του και το χρόνο που έχει στη διάθεσή του, για να αφηγηθεί τα συγκεκριμένα γεγονότα.

Κάτι ανάλογο όμως παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία για το παιδί με Σύνδρομο Asperger, το οποίο δεν μπορεί να διαμορφώσει ένα τέτοιο ολοκληρωμένο και συνεκτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα ένα αφήγημα πλαδαρό, αδιάφορο ή βαρετό για τον

ακροατή (Abele & Grenier, 2005). Μπορεί να μην υπάρχει σαφής αρχή στην ιστορία και οι πληροφορίες που δίνονται προς τον ακροατή να είναι περισσότερες ή λιγότερες από όσες χρειάζονται, να υπεισέρχονται στην αφήγηση άσχετες λεπτομέρειες, πράγμα που αποπροσανατολίζει τον ακροατή και τον κάνει να απομακρύνεται από το βασικό κορμό της ιστορίας. Η αδυναμία αυτή του παιδιού με Σύνδρομο Asperger, αποτέλεσμα της έκπτωσης ή της καθυστέρησης των δεξιοτήτων της Θεωρίας του Νου, να οδηγηθεί το ίδιο, αλλά και να οδηγήσει τον ακροατή του στο βασικό συμπέρασμα με σύντομο και λογικά συνεκτικό τρόπο κάνει την ιστορία βαρετή και τον αφηγητή της, δηλαδή το παιδί με Σύνδρομο Asperger, κουραστικό και ενοχλητικό για τους άλλους, οι οποίοι ίσως δεν θελήσουν να εμπλακούν ξανά σε συζητήσεις μαζί του (Attwood, 2007).

Αλλά, ακόμα και αν παρουσιάζονται τα γεγονότα, λείπει η λογική δομή, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων στην αφήγηση (Capps, Losh, & Thurber, 2000; Diehl, Benneto, & Young, 2006; Kelley et al, 2006). Η Capps και οι συνεργάτες της βρήκαν ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger χρησιμοποιούσαν λιγότερες αφηγηματικές τεχνικές, όπως το να επαναλαμβάνουν λέξεις για έμφαση ή να τονίζουν σημεία της δράσης χρησιμοποιώντας δραματική φωνή, σε σχέση με τα τυπικά παιδιά. Σε μια άλλη έρευνα βρέθηκε ότι ήταν λιγότερο πιθανό να αντιληφθούν τη λογική δομή και περισσότερο πιθανό να παρερμηνεύσουν αυτό που συνέβαινε στην ιστορία (Kelley et al, 2006). Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger έχουν δυσκολία στο να παρουσιάσουν την αναδιήγησή τους ως μια κατανοητή αλυσίδα γεγονότων (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986) και έχει διαπιστωθεί ότι οι αφηγήσεις τους ακούγονται μάλλον σα μια απλή απαρίθμηση γεγονότων παρά ως πραγματική αφήγηση (Loveland et al., 1990· Loveland et Tunali, 1993). Το ίδιο εύρημα αναφέρεται και σε άλλη έρευνα (Bruner et Feldman, 1993), όπου οι συμμετέχοντες, αν και διατήρησαν το περιεχόμενο και τη σειρά των γεγονότων από τις ιστορίες που άκουσαν, δε φάνηκε να λαμβάνουν υπόψη τους τη βαρύτητα των γεγονότων της ιστορίας, και έτσι οι αφηγήσεις τους έμοιαζαν πιο πολύ με απλή αναφορά παρά με σύνθεση ιστορίας (αναδιήγηση).

Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από άλλες έρευνες, οι οποίες επιβεβαιώνουν τη δυσκολία των παιδιών με Σύνδρομο Asperger να δημιουργήσουν ολοκληρωμένες αφηγήσεις με θεματική συνάφεια και αναφορά σε αιτιώδεις εξηγήσεις των γεγονότων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των προσώπων (Capps, Kehres, & Sigman, 1998· Tager-Flusberg, 1995· Tager-Flusberg & Sullivan,

1995). Η δυσκολία αυτή καθίσταται πολύ σημαντική, αν αναλογιστεί κανείς ότι η αφήγηση αποτελεί ουσιώδες μέσο επικοινωνίας και γνώσης, γιατί μας δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνούμε με τους άλλους όντας ένας βασικός μηχανισμός έκφρασης και νοηματοδότησης των σκέψεων, των εμπειριών και των σχέσεων. Γιατί πράγματι μέσα από την αφήγηση προσπαθούμε να προσδιορίσουμε και να καθορίσουμε τον εαυτό μας, καθώς παλεύουμε με ασαφή γεγονότα και συναισθήματα τόσο δικά μας όσο και των άλλων. Η εκ νέου έκφραση της εμπειρίας μέσω της αφήγησης αποτελεί μια σημαντική κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα, καθώς διάσπαρτες εμπειρίες δικές μας και των άλλων οργανώνονται σε ενιαία σύνολα και ενσωματώνονται σε ιστορίες, που σφυρηλατούν σχέσεις ανάμεσα σε μας και τους άλλους και ενώνουν το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον (Bruner,1990). Η δυσκολία, λοιπόν, των παιδιών με Σύνδρομο Asperger στην αφήγηση θέτει σοβαρούς περιορισμούς στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους και επηρεάζει αρνητικά την κοινωνικο-συναιθηματική και επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Η αφήγηση απαιτεί συντακτικές και μορφολογικές δομές που να υπογραμμίζουν τις χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις, να αποδίδουν ικανοποιητικά τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις προθέσεις και τις πράξεις σύμφωνα με τις αναμενόμενες προσδοκίες (Astington, 1990· Bruner,1990). Ο αφηγητής πρέπει να μπορεί να παρακολουθεί την κατανόηση των όσων λέει από τον ακροατή και να τον εμπλέκει στην αφήγηση προσφέροντάς του μια ενδιαφέρουσα οπτική και αντίληψη των αφηγούμενων γεγονότων (Labov & Waletzky, 1967). Οι αφηγητές χρησιμοποιούν προς αυτήν την κατεύθυνση περιγραφές της νοητικής και συναισθηματικής κατάστασης των πρωταγωνιστών και αναφέρουν τη δική τους άποψη και στάση απέναντι στα γεγονότα και στους χαρακτήρες, προσπαθώντας να ανιχνεύσουν τη βαθύτερη ουσία και σημασία των γεγονότων (Bruner, 1990· Capps & Ochs, 1995).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η αφηγηματική ικανότητα απαιτεί κοινωνικο-συναισθηματικές, γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις και ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στους τομείς αυτούς, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε την περιορισμένη ικανότητα των παιδιών αυτών στο να χτίσουν και να μοιραστούν με τους άλλους την κατανόηση γεγονότων και εμπειριών μέσω της αφήγησης. Προαναφερθείσες έρευνες τεκμηριώνουν το συμπέρασμα αυτό (Bruner et Feldman,1993· Capps, Kehres, & Sigman, 1998· Loveland et al., 1990· Loveland et Tunali, 1993). Επιπλέον, έχει καταδειχθεί ότι τα παιδιά με Σύνδρομο

Asperger αφηγούνται λιγότερο συχνά κατά τη λεκτική τους επικοινωνία με τους άλλους σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Capps, Kehres, & Sigman, 1998) και παράγουν πιο φτωχές αφηγήσεις, οι οποίες στερούνται πλοκής, συνοχής και της επίγνωσης ότι μέσω της αφήγησης οργανώνουμε και επικοινωνούμε εμπειρίες (Bruner et Feldman, 1993· Loveland et al., 1990· Loveland et Tunali, 1993). Οι έρευνες, επίσης, έχουν δείξει δυσκολίες και ελλείμματα στην αναφορά νοητικών καταστάσεων στις αφηγήσεις τους (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986), πράγμα που υποδηλώνει ότι η έκπτωση ή η καθυστέρηση στη Θεωρία του Νου επηρεάζει την αφηγηματική τους ικανότητα.

Τέλος, αν και τα αποτελέσματα σε πιο πρόσφατες έρευνες (Tager-Flusberg, 1995· Tager-Flusberg & Sullivan, 1995), στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν βιβλία με εικόνες χωρίς λέξεις, αντικρούουν εν μέρει τα ευρήματα αυτά, ωστόσο και σ'αυτές υπήρχαν προβλήματα στη χρήση γλώσσας που δηλώνει την αιτιώδη συνάφεια μεταξύ των στοιχείων της αφήγησης. Η αιτιώδης συνάφεια είναι ένας βασικός μηχανισμός για την οργάνωση και την ενοποίηση των διαθέσιμων πληροφοριών σε ένα συνεκτικό σύνολο και η απουσία ανάλογης γλώσσας για τη δήλωσή της αποτελεί κρίσιμο και ουσιώδες έλλειμμα της αφήγησης (Losh & Capps, 2003).

Σε άλλη έρευνα (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995) χρησιμοποιήθηκε ένα βιβλίο με εικόνες που περιείχε ιστοριούλες με εξαπάτηση και τεχνάσματα, πράγμα που επιβάλλει τη χρήση αιτιωδών εξηγήσεων, για να γίνει κατανοητή η ιστορία. Στις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που τους υποβλήθηκαν μετά το άκουσμα της ιστορίας, τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger έκαναν χρήση αιτιωδών εξηγήσεων για τη συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων, αλλά είχαν δυσκολία κατά την εξήγηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των πρωταγωνιστών. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών αυτών στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης, στις αναφορές στη νοητική και συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων και στην πολυπλοκότητα της γραμματικής δομής των αφηγήσεων. Αυτά τα ευρήματα δηλώνουν ότι στα παιδιά με Σύνδρομο Asperger η έκπτωση ή η καθυστέρηση στη θεωρία του νου συσχετίζεται με την ικανότητά τους να αναφέρονται σε εσωτερικές καταστάσεις των πρωταγωνιστών όσο και με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν περίπλοκη γραμματική δομή, για να δέσουν τα γεγονότα της αφήγησης σε ένα ενιαίο συνεκτικό σύνολο, ακόμα κι αν το μήκος της ιστορίας που παράγουν δε διαφέρει από αυτό των συνομηλίκων τους.

Β' ΜΕΡΟΣ:

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Επιλογή της Μεθοδολογίας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί περιγραφική έρευνα ομάδων (group descriptive research). Αυτό το είδος έρευνας έχει ως σκοπό τον προσδιορισμό και την εκτίμηση μιας δεδομένης κατάστασης που αφορά σε μεμονωμένα άτομα (individuals) ή ομάδες (groups), χωρίς να προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις για το πώς, πότε ή γιατί υπάρχει αυτή η κατάσταση (Αθανασίου, 2003). Σ' αυτό το είδος έρευνας ο ερευνητής προσπαθεί να βρει την ποσοτική σχέση μεταξύ μεταβλητών, χωρίς να επηρεάζει καμία μεταβλητή και χρησιμοποιώντας επίσημα εργαλεία να μελετήσει τις προτιμήσεις, τις στάσεις, τις πρακτικές, τα ενδιαφέροντα του δείγματός του. Όταν το αντικείμενο της μελέτης αποτελούν ομάδες, η ομάδα μελέτης αντιπαραβάλλεται με μια ομάδα σύγκρισης, η οποία εξομοιώνεται όσο το δυνατόν περισσότερο με την ομάδα μελέτης όσον αφορά σε κάποια χαρακτηριστικά τους (π.χ. ηλικία, φύλο, κ.λ.π.). Η συνηθισμένη επιστημονική διαδικασία της περιγραφικής έρευνας περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

- ανίχνευση και προσδιορισμό του προς μελέτη θέματος
- επιλογή του κατάλληλου δείγματος συμμετεχόντων
- συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων
- εξαγωγή συμπερασμάτων

Η έρευνα που περιγράφεται στην παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο την ανίχνευση της προφορικής γλωσσικής έκφρασης για τη Θεωρία του Νου σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger. Η ανίχνευση αυτή θα πραγματοποιηθεί στην ομάδα των αυτιστικών παιδιών (ομάδα μελέτης), καθώς και σε σύγκριση με μια δεύτερη ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης εξομοιωμένη στη χρονολογική και νοητική ηλικία με την πρώτη (ομάδα σύγκρισης).

2.2. Οι υποθέσεις της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην ομάδα μελέτης της έρευνας (παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger) αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλές επιδόσεις σε έργα μέτρησης της Θεωρίας του Νου. Επίσης, αναμένεται οι

επιδόσεις τους αυτές να είναι χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα σύγκρισης (παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εξομοιωμένης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας με τα πρώτα). Ο έλεγχος της ΘτΝ θα γίνει μέσω: α) της κλίμακας για τη ΘτΝ των [Peterson, Wellman](#) και [Slaughter](#) (2012) β) της αναδιήγησης μιας ιστορίας, που αποτελεί ελεύθερη διασκευή της ιστορίας του Ευγένιου Τριβιζά «Η Πουπού και η Καρλότα» και γ) μιας ελεύθερης διήγησης των παιδιών με άξονα τρία οικεία αντικείμενα παιχνιδιού. Η υπόθεση είναι ότι τα παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger θα χρησιμοποιήσουν λιγότερες αναφορές σε νοητικές καταστάσεις σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης. Γενικότερα, η υπόθεση είναι ότι τα παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger, θα παρουσιάζουν ελλείμματα στη ΘτΝ, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πραγματική τους ζωή κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους.

2.3. Οι συμμετέχοντες

Οι πληροφορίες για τους συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν αντληθεί από τους ατομικούς φακέλους των παιδιών, από τα δεδομένα που παραχωρήθηκαν από τους γονείς και τους δασκάλους αλλά και από παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Οι συμμετέχοντες στην ομάδα μελέτης είναι τρεις ($n=3$) και στην ομάδα σύγκρισης έξι ($n=6$). Σε κάθε παιδί της πρώτης ομάδας αντιστοιχούν δύο παιδιά από τη δεύτερη ομάδα εξομοιωμένης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας. Όλα τα παιδιά και στις δύο ομάδες προέρχονται από οικογένειες, μέσου προς το υψηλό κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου ως επί το πλείστον, που παρέχουν επιμελημένη αγωγή και φροντίδα στα παιδιά τους. Όλα τα παιδιά φοιτούν σε Δημόσια σχολεία.

2.3.1.Ομάδα μελέτης

Ο **πρώτος συμμετέχων** ονομάζεται Σταύρος και έχει διαγνωσθεί με Σύνδρομο Asperger από επιτροπή του ΙΚΑ και το ΚΕΔΔΥ. Η πρώτη διάγνωση έγινε το 2005, όταν το παιδί ήταν περίπου 2,5 ετών. Σήμερα το παιδί είναι 8,7 ετών και φοιτά στη Β' τάξη Δημοτικού. Έχει επαναλάβει την Α' τάξη Δημοτικού.

Έχει φυσιολογικό ύψος και βάρος ανάλογο με τα παιδιά της ηλικίας του και έχει καστανά μαλλιά και μάτια. Είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετείται. Προέρχεται από μια οικογένεια μέσου προς το χαμηλό κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και οι γονείς είναι απόφοιτοι Γυμνασίου και κάτοχοι επαγγελματικών πτυχίων (ΟΑΕΔ ο πατέρας

και Γεωργικής Σχολής η μητέρα, αντίστοιχα). Έχει μια μικρότερη αδερφή, 5,5 ετών, με την οποία παίζουν και έχουν πολύ καλή σχέση. Μάλιστα η αδερφή του, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, στηρίζει πολύ το Σταύρο και τον βοηθάει στον ψυχολογικό τομέα. Λόγω της δουλειάς του πατέρα, τον περισσότερο χρόνο τον περνούν με τη μητέρα τους. Η μητέρα προσφέρει όλη τη φροντίδα και τη στήριξη που είναι απαραίτητη για το Σταύρο και ασχολείται μαζί του συστηματικά σε κάθε επίπεδο. Η οικογένεια έχει αποδεχθεί τη διάγνωση του παιδιού, και το στηρίζει εκπαιδευτικά, ενώ επιδιώκεται και η ομαλή κοινωνικοποίησή του. Το παιδί, εκτός σχολείου, παρακολουθεί ειδική εκπαίδευση και συμμετέχει υπό την επίβλεψή της σε ομάδα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Παλιότερα παρακολουθούσε μαθήματα λογοθεραπείας, τα οποία έχει πια σταματήσει. Η άρθρωσή του είναι καλή, ο λόγος του κατανοητός αλλά σύντομος, αργός, μηχανικός, συχνά με περίεργη προσωδία και χωρίς ιδιαίτερη εκφραστικότητα και χρωματισμό φωνής.

Φοιτά σε γενικό σχολείο, όπου εκτός από τη γενική τάξη παρακολουθεί καθημερινά τις δύο πρώτες ώρες του σχολικού προγράμματος στο τμήμα ένταξης του σχολείου. Η ειδική παιδαγωγός του διδάσκει το μάθημα της γλώσσας και τα μαθηματικά, ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, στο οποίο ο Σταύρος ανταποκρίνεται σχετικά ικανοποιητικά σε λίγο πιο αργούς ρυθμούς. Τα γράμματά του είναι αρκετά ευανάγνωστα, γράφει όμως σχετικά αργά και με συχνά διαλείμματα. Δεν του αρέσει να γράφει μόνος του, θέλει την προτροπή, τη βοήθεια και την καθοδήγηση της ειδικής παιδαγωγού. Όταν καταλάβει τι πρέπει να κάνει και του δοθούν και οι κατάλληλες οδηγίες, μπορεί να συντάξει μικρά κείμενα με κάπως ολοκληρωμένο νόημα σε συνεχή λόγο. Τα καταφέρνει αρκετά καλά στη γραμματική και στην κατανόηση κειμένων, ιδίως όταν του γίνουν και σχετικές υποβοηθητικές ερωτήσεις κατανόησης. Η ανάγνωσή του είναι ευχερής σε ικανοποιητικό βαθμό, όταν πρόκειται για πιο απλές λέξεις, δυσκολεύεται όμως, όταν οι λέξεις περιέχουν συμπλέγματα ή είναι πολυσύλλαβες.

Το παιδί φαίνεται ότι διαθέτει ένα ικανοποιητικό λεξιλόγιο για την ηλικία του και αρκετές γενικές γνώσεις, αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης που δέχεται στο σχολείο αλλά και της δουλειάς που γίνεται στο σπίτι από τη μητέρα. Παρόλα αυτά όμως δε χρησιμοποιεί αυθόρμητα και αυτόβουλα όλο αυτό το εύρος του λεξιλογίου και των γνώσεων, αλλά μπορεί να το εκμαιεύσει ο συνομιλητής του με κατάλληλες ερωτήσεις. Επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση παίζει και η εξοικείωση με το άλλο πρόσωπο: αρχικά είναι συγκρατημένος

απόμακρος, απαντά μονολεκτικά με ένα ναι ή όχι, στη συνέχεια όμως χαλαρώνει και εκφράζεται πιο ελεύθερα, αλλά χωρίς και πάλι να αποκαλύπτει το βάθος και το εύρος του λεξιλογίου και των γνώσεων που διαθέτει. Η χρήση του προφορικού λόγου από την πλευρά του είναι στοχευμένη και αποτελεσματική και, ενώ αρχικά δεν παίρνει ο ίδιος την πρωτοβουλία για την έναρξη της αλληλεπίδρασης, όταν εξοικειωθεί με το συνομιλητή, απευθύνει και ο ίδιος ερωτήσεις και εκδηλώνει ενδιαφέρον για διάφορα θέματα και αντικείμενα. Είναι σε θέση να κατανοήσει τον προφορικό λόγο του συνομιλητή του, όταν αυτός χρησιμοποιεί σχετικά απλό λεξιλόγιο και λιτό λόγο. Στην αντίθετη περίπτωση, πρέπει ο άλλος να επαναλάβει αυτό που είπε, για να γίνει κατανοητό ή να του το εξηγήσει με πιο απλά λόγια.

Πιο σοβαρά ελλείμματα παρουσιάζει το παιδί στα μαθηματικά, όπου ο ρυθμός μάθησης είναι πιο αργός σε σχέση με τη γλώσσα. Στη λογικο-μαθηματική σκέψη υπολείπεται σε σχέση με την ηλικία του, όμως παρουσίασε σημαντική βελτίωση στη διάρκεια της χρονιάς στο θέμα αυτό. Η δυσκολία, σύμφωνα με τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού, εντοπίζεται στην κατανόηση του μηχανισμού που διέπει π.χ. την εκτέλεση των πράξεων ή τη σειροθετική επεξεργασία. Όταν όμως κατανοήσει και κατακτήσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα, τότε μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις των υπολογισμών και των ασκήσεων. Μπορεί να χειριστεί αριθμούς μέχρι το 100 και έχει κατακτήσει τις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με απλούς αριθμούς. Επόμενος στόχος είναι η εκμάθηση της προπαίδειας και του πολλαπλασιασμού. Η επίλυση προβλημάτων αρχικά του προκαλούσε μεγάλη δυσφορία και άγχος, πράγμα που έπαψε να ισχύει από τη στιγμή που κατανόησε τα βήματα της διαδικασίας αυτής. Έχει φτάσει δε στο σημείο να τη βρίσκει ευχάριστη και να ζητάει μόνος του να λύσει προβλήματα, ιδίως όταν αυτά έχουν και ένα περιεχόμενο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τον ίδιο. Η κατάκτηση των μαθηματικών εννοιών γίνεται πιο εύκολα, όταν αυτές παρουσιάζονται με συγκεκριμένο και εμπράγματο τρόπο παρά αφαιρετικά. Αυτό ισχύει κυρίως για την αρχική προσέγγιση, γιατί στη συνέχεια μπορεί να τις διαχειριστεί και με αφαιρετική σκέψη. Ο Σταύρος έχει καλή οπτική μνήμη. Παρουσιάζει προβλήματα στη βραχύχρονη μνήμη αλλά όχι στη μακρόχρονη. Δυσκολεύεται να απομνημονεύσει κάτι, αλλά, όταν αυτό συμβεί, το θυμάται πλέον ικανοποιητικά και μπορεί να το ανασύρει από τη μνήμη του, όταν χρειαστεί.

Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό, ο μαθητής είναι τις περισσότερες φορές ένα ήσυχο και συνεργάσιμο παιδί, που προσπαθεί να ανταποκριθεί με υπευθυνότητα

στις σχολικές υποχρεώσεις του, αν και πολλές φορές δυσανασχετεί και αντιδρά, ιδίως όταν δεν κατανοεί αυτό που πρέπει να γράψει ή να κάνει. Δεν του αρέσει να αποτυγχάνει και αυτό έχει ως συνέπεια είτε απροθυμία για την ανάληψη ενός έργου που πιστεύει ότι δε θα το φέρει σε πέρας με επιτυχία είτε εκνευρισμό και ξεσπάσματα οργής, όταν πράγματι δεν τα καταφέρνει.

Συμμετέχει στις σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις αλλά με αρκετή δυσκολία, ιδίως όταν πρόκειται να παρουσιάσει το μέρος που του αναλογεί σε μια ομαδική δραστηριότητα. Είναι πιο πρόθυμος να συμμετάσχει σε ατομικές δραστηριότητες (π.χ. απαγγελία ποιήματος) παρά σε ένα ομαδικό σκετς. Η προετοιμασία για τις εκδηλώσεις γίνεται πάντα με τη βοήθεια της ειδικής παιδαγωγού, από την οποία ζητά να του διαβάσει αρκετές φορές το κείμενο χωρίζοντάς το με παύλες στα σημεία που πρέπει να σταματά. Η παρουσία της θεωρείται αναγκαία και κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων και κατά την ώρα της γυμναστικής, η οποία δεν αποτελεί για το Σταύρο πολύ ευχάριστη δραστηριότητα. Στη γυμναστική έχει πολλές φορές παράλληλη στήριξη και από ειδική γυμνάστρια, που επισκέπτεται το σχολείο συγκεκριμένες μέρες της εβδομάδας. Το παιδί χαρακτηρίζεται από κινητική αδεξιότητα και αυτό φαίνεται να το ενοχλεί, γι' αυτό εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά (ξεσπάσματα, εκρήξεις οργής και θυμού) αρκετά συχνά, όταν δεν τα καταφέρνει.

Περιμένει το διάλειμμα με χαρά και δεν μπορεί να διανοηθεί ότι θα στερηθεί έστω και ένα μικρό μέρος από αυτό. Είναι κοινωνικός σε ικανοποιητικό βαθμό, κάνει παρέα και παίζει στο διάλειμμα με μικρότερα παιδιά, δεν τα πάει όμως πολύ καλά με τα παιδιά της τάξης του, με τα οποία δεν έχει και ιδιαίτερες σχέσεις, σύμφωνα και με τα λεγόμενα τόσο της δασκάλας της τάξης όσο και της ειδικής παιδαγωγού. Μάλιστα κάποιες φορές δημιουργούνται και εντάσεις μεταξύ τους και τότε ο Σταύρος εκδηλώνει βίαιη συμπεριφορά, κυρίως λεκτική και, σπανιότερα, πετώντας αντικείμενα (π.χ. γόμεις, μολύβια, κ.λ.π) προς τους συμμαθητές του. Έχει ένα στενό φίλο από το τμήμα ένταξης, παιδί με ΔΕΠΥ, με τον οποίο συνεργάζεται αρμονικά και στο μάθημα και στο διάλειμμα. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με το τρίτο παιδί που παρακολουθεί το τμήμα ένταξης μαζί με το Σταύρο. Το παιδί αυτό βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, αλλά με σοβαρά προβλήματα λόγου και συμπεριφοράς και πολλές φορές δημιουργούνται σοβαρές εντάσεις μεταξύ τους, γιατί ο Σταύρος βρίσκει τη συμπεριφορά του ενοχλητική και διαμαρτύρεται για την παρουσία του στο τμήμα.

Γενικά, ο Σταύρος είναι ένα παιδί συνεργάσιμο, αρκετά φιλικό και πρόσχαρο, πρόθυμο να αλληλεπιδράσει με τους άλλους, όταν νιώθει άνετα μαζί τους και είναι

και ο ίδιος σε καλή διάθεση. Δεν του αρέσει όμως καθόλου να τον ενοχλούν, να παραβιάζουν τον προσωπικό του χώρο και χρόνο ή να διαταράσσονται οι προσωπικές του ρουτίνες και το πρόγραμμά του. Σ' αυτήν την περίπτωση η ψυχολογική του διάθεση μεταβάλλεται αρνητικά και παρουσιάζει δυσφορία, συναισθηματικά ξεσπάσματα και εκρήξεις θυμού και οργής. Επίσης, εμφανίζει άρνηση για οποιαδήποτε επαφή ή ενέργεια, αποτραβιέται στο χώρο του και κλείνεται σα στρείδι στον εαυτό του.

Στη διάρκεια των συναντήσεων μας οι οποίες έλαβαν χώρα σε χρονικό διάστημα ενός εξαμήνου περίπου, ο Σταύρος παρουσίασε σημαντική βελτίωση και μαθησιακά αλλά και στις κοινωνικές του δεξιότητες, με αποτέλεσμα και ο ίδιος να ενδυναμωθεί ψυχολογικά, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να αυτενεργεί περισσότερο, αλλά και να αλληλεπιδρά πιο αποτελεσματικά με τους γύρω του και να γίνεται έτσι πιο αποδεκτός από τους συμμαθητές του, στις ομάδες των οποίων πλέον εντάσσεται επαρκώς. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει τόσο από τα λεγόμενα της δασκάλας της τάξης και της ειδικής παιδαγωγού, που έρχονται σε επαφή μαζί του ικανό χρόνο καθημερινά, αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και από τις προσωπικές παρατηρήσεις της ίδιας της ερευνήτριας.

Ο δεύτερος συμμετέχων ονομάζεται Κίμωνας και είναι 8,5 ετών. Φοιτά στην Τρίτη Δημοτικού. Έχει διαγνωσθεί με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή σε ηλικία περίπου 3,5 ετών από την Παιδοψυχιατρική Κλινική του Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία».

Είναι λίγο ψηλότερος από τα παιδιά της ηλικίας του, αρκετά αδύνατος και έχει καστανά μαλλιά και μάτια. Τα μάτια του είναι πολύ μεγάλα και τραβούν το βλέμμα και την προσοχή του άλλου πάνω τους. Παρόλα αυτά όμως δεν είναι ιδιαίτερα εκφραστικά και μερικές φορές σε κοιτάζουν σα να μη σε βλέπουν. Είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετείται. Προέρχεται από μια οικογένεια ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και οι γονείς είναι κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων και εργάζονται. Μάλιστα η μητέρα είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου. Έχει μια μικρότερη αδερφή, 6 ετών, με την οποία παίζουν και έχουν πολύ καλή σχέση. Μάλιστα η αδερφή του, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, στηρίζει πολύ τον Κίμωνα και τον βοηθάει ψυχολογικά. Λόγω της δουλειάς του πατέρα, τον περισσότερο χρόνο τον περνούν με τη μητέρα τους. Η μητέρα διαθέτει όλη τη φροντίδα και τη στήριξη που είναι απαραίτητη στον Κίμωνα και ασχολείται μαζί του συστηματικά σε κάθε επίπεδο. Ανησυχεί για την εξέλιξη του παιδιού της στο μέλλον,

για το αν θα μπορεί να σταθεί μόνο του προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά, γι' αυτό προσπαθεί να το ενδυναμώσει από όλες τις πλευρές όσο το δυνατόν περισσότερο και αυτή η προσπάθεια φαίνεται πάνω στο παιδί, το οποίο έχει τύχει και εξακολουθεί να δέχεται συστηματική παρέμβαση και υποστήριξη. Πρόκειται για ένα γλυκύτατο, ευγενέστατο και πολύ συνεργάσιμο παιδί, αλλά πολύ συχνά βρίσκεται στο δικό του κόσμο, από όπου όμως επανέρχεται σχετικά γρήγορα, είτε από μόνος του είτε μετά από προτροπή.

Η οικογένεια δεν έχει αποδεχθεί μάλλον πλήρως τη διάγνωση του παιδιού, αν και το στηρίζει εκπαιδευτικά, ενώ επιδιώκεται και η ομαλή κοινωνικοποίησή του. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι, αν και παρέχει στο παιδί φροντίδα και στήριξη σε όλους τους τομείς, δε θέλει να μαθευτεί ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Κίμωνας παρακολουθεί τη γενική τάξη δημόσιου σχολείου, όπου μόλις φέτος ενημερώθηκε ο εκπαιδευτικός της τάξης για το πρόβλημα του παιδιού. Η μητέρα αναγνώρισε ότι η κίνηση αυτή ήταν θετική και ότι πλέον η κατάσταση στο σχολείο είναι πολύ καλύτερη για το γιο της, καθώς έχει πια και μαθησιακά και κοινωνικά πολύ πιο ενδεδειγμένη αντιμετώπιση.

Το παιδί, εκτός σχολείου, παρακολουθεί ειδική αγωγή σε εβδομαδιαία βάση, σε ατομικές συναντήσεις, κυρίως για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παιδί την εμπιστεύεται απόλυτα και ανταποκρίνεται πολύ θετικά στις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις της. Η άποψή της είναι ότι το παιδί έχει πολλές νοητικές και γλωσσικές ικανότητες. Οι επικοινωνιακές δυνατότητες του παιδιού είναι αξιόλογες, είναι όμως ένας τομέας στον οποίο το παιδί παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, της ειδικής ψυχολογικού αλλά και την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας κατά τις συναντήσεις μαζί του. Η μητέρα αναφέρει ότι δυσκολεύεται στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά, ιδίως όταν βρίσκεται σε ομάδες παιδιών, ενώ τα καταφέρνει καλύτερα με ένα ή δύο παιδιά και σε ελεγχόμενες συνθήκες (π.χ. παιχνίδι στο δωμάτιο). Η μητέρα προσπαθεί να δημιουργεί τέτοιες συνθήκες για τον Κίμωνα συχνά, αλλά δεν είναι πάντα εύκολο. Η ίδια δυσκολεύεται να πάρει την πρωτοβουλία και να κάνει την πρώτη κίνηση για αλληλεπίδραση με τους άλλους. Προτιμά το ήσυχο παιχνίδι μόνος του και το διάβασμα που είναι η αγαπημένη του απασχόληση. Διαβάζει πολλά βιβλία και αγαπά ιδιαίτερα τα κόμικς. Επίσης, του αρέσει πολύ η θάλασσα και το βουνό, όπου και περνά πολύ καιρό, όταν δεν έχει σχολείο.

Στο σχολείο τα πάει καλά με όλα τα μαθήματα εκτός από τα μαθηματικά, όπου, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα παρά τη βοήθεια που δέχεται. Στη γλώσσα δεν έχει σοβαρά προβλήματα και του αρέσει πολύ η ιστορία. Απομνημονεύει εύκολα και διατηρεί στη μακρόχρονη μνήμη αυτά που μαθαίνει. Στην εκμάθηση της ιστορίας τον διευκολύνει πολύ το να ακούει το μάθημα από κάποιον άλλο(τη μητέρα συνήθως), ενώ δυσκολεύεται, όταν το διαβάζει μόνος του. Εκτός σχολείου κάνει μαθήματα αγγλικών στο σπίτι.

Η άρθρωσή του είναι καλή, ο λόγος του κατανοητός αλλά χαμηλόφωνος, σύντομος, κοφτός και αργός, μηχανικός, με φυσιολογική μάλλον προσωδία, αλλά χωρίς ιδιαίτερη εκφραστικότητα και χρωματισμό φωνής. Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και η επίδοσή του ήταν πολύ καλή (140/173) στο Peabody Picture Vocabulary Scale-Revised (PPVT-R), που αξιολογεί το προσληπτικό λεξιλόγιο, αλλά και στο RAVEN'S (33/36) για τη μέτρηση της εκτελεστικής νοημοσύνης, λαμβανομένης υπόψη της χρονολογικής του ηλικίας και συγκριτικά με τα άλλα δύο παιδιά της ομάδας μελέτης, το Σταύρο και τον Κωστή (βλέπε πίνακα 1).

Οι πληροφορίες για τον Κίμωνα προέρχονται από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας κατά τις συναντήσεις μαζί του και από τις πληροφορίες που δόθηκαν από τη μητέρα και την ειδική ψυχολογία. Στο σχολείο δε δόθηκε η δυνατότητα από τη μητέρα (η οποία αρχικά δεν ήθελε ούτε το ποιο δημοτικό παρακολουθεί ο Κίμωνας να αποκαλύψει) να έχει πρόσβαση η ερευνήτρια ούτε και να μιλήσει με τους εκπαιδευτικούς.

Από ανάλογες πηγές, δηλαδή από τη μητέρα και την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας κατά τις συναντήσεις μαζί του, προέρχονται και τα στοιχεία για τον τρίτο συμμετέχοντα. Στην περίπτωση αυτή ήταν ο διευθυντής του σχολείου που φάνηκε απρόθυμος να δώσει τη δυνατότητα της πρόσβασης στο σχολικό περιβάλλον του παιδιού, αν και πολύ πρόθυμα δέχτηκε να φέρει σε επαφή την ερευνήτρια με τους γονείς και μάλιστα τους παρώθησε να λάβουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία και οι ίδιοι και το παιδί.

Ο τρίτος συμμετέχων ονομάζεται Κωστής και είναι 11,8 ετών. Φοιτά στην Πέμπτη Δημοτικού. Έχει διαγνωσθεί με Σύνδρομο Asperger σε ηλικία περίπου 7 ετών από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας του Νοσοκομείου Λάρισας.

Έχει φυσιολογικό ύψος και βάρος ανάλογο με τα παιδιά της ηλικίας του και έχει καστανά μαλλιά και μάτια. Είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετείται. Προέρχεται από μια οικογένεια μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και ο πατέρας είναι απόφοιτος

Τεχνικού Λυκείου και εργάζεται, ενώ η μητέρα είναι απόφοιτος ΤΕΙ και εργάζεται. Έχει ένα μικρότερο αδερφό, 10 ετών, με τον οποία παίζουν και έχουν πολύ καλή σχέση. Λόγω της δουλειάς του πατέρα, τον περισσότερο χρόνο τον περνούν με τη μητέρα τους. Η μητέρα διαθέτει όλη τη φροντίδα και τη στήριξη που είναι απαραίτητη στον Κωστή και ασχολείται μαζί του συστηματικά σε κάθε επίπεδο. Η οικογένεια έχει αποδεχθεί τη διάγνωση του παιδιού, και το στηρίζει εκπαιδευτικά, ενώ επιδιώκεται και η ομαλή κοινωνικοποίησή του. Το παιδί, εκτός σχολείου, παρακολουθεί ψυχολόγος και συμμετέχει υπό την επίβλεψή του σε ομάδα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Παλιότερα παρακολουθούσε μαθήματα λογοθεραπείας, τα οποία έχει πια σταματήσει. Η άρθρωσή του είναι καλή, ο λόγος του κατανοητός, χωρίς ιδιαίτερα περίεργη προσωδία, αν και χωρίς ιδιαίτερη εκφραστικότητα και χρωματισμό φωνής.

Φοιτά σε γενικό σχολείο, όπου εκτός από τη γενική τάξη παρακολουθούσε τα προηγούμενα χρόνια και το τμήμα ένταξης του σχολείου. Την χρονιά αυτή όμως θέλησε να παρακολουθήσει μόνο τη γενική τάξη. Έχει αρκετά προβλήματα με τα μαθήματα, τα καταφέρνει καλύτερα στη γλώσσα, ενώ στα μαθηματικά αντιμετωπίζει τεράστιο πρόβλημα και αρνείται να ασχοληθεί μαζί τους. Εκτός σχολείου παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών και του αρέσει να ασχολείται με τους υπολογιστές και την αστρονομία, στην οποία βρίσκει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επίσης, του αρέσει πολύ να πηγαίνει στο χωριό στη γιαγιά του. Αγαπά πολύ το παιχνίδι και παίζει με τα παιδιά στη γειτονιά του αρκετά συχνά. Γενικά, πρόκειται για ένα συνεργάσιμο και καλόβουλο παιδί, αρκετά κοινωνικό και πρόθυμο να αλληλεπιδράσει με τους άλλους.

2.3.2. Ομάδα σύγκρισης

Ο πρώτος συμμετέχων ονομάζεται Βαγγέλης και είναι 8,7 ετών. Φοιτά στην Τρίτη Δημοτικού. Ο πατέρας του είναι απόφοιτος Λυκείου και εργάζεται, η μητέρα του είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζεται. Οικογένεια μέσου προς το υψηλό κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου. Έχει μια μεγαλύτερη αδερφή 14 ετών.

Ο δεύτερος συμμετέχων ονομάζεται Ντίνος και είναι 8,10 ετών. Φοιτά στην Τρίτη Δημοτικού. Ο πατέρας του είναι απόφοιτος Γυμνασίου και εργάζεται, η μητέρα του είναι απόφοιτος Κέντρου Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης και δεν εργάζεται.

Οικογένεια μέσου προς το χαμηλό κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου. Έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό 13 ετών.

Ο τρίτος συμμετέχων ονομάζεται Κώστας και είναι 8,9 ετών. Φοιτά στην Τρίτη Δημοτικού. Ο πατέρας του είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζεται, η μητέρα του είναι απόφοιτος Γυμνασίου και εργάζεται. Οικογένεια μέσου κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου. Έχει άλλα 3 αδέρφια, όλα αγόρια, 2 μεγαλύτερα 16,5 και 11,5 ετών αντίστοιχα και ένα μικρότερο 3,5 ετών.

Ο τέταρτος συμμετέχων ονομάζεται Περικλής και είναι 8,6 ετών. Φοιτά στην Τρίτη Δημοτικού. Ο πατέρας του είναι απόφοιτος Λυκείου και εργάζεται, η μητέρα του είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζεται. Οικογένεια μέσου προς το υψηλό κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου. Έχει μια μικρότερη αδερφή 5,5 ετών.

Ο πέμπτος συμμετέχων ονομάζεται Αλέξης και είναι 11,10 ετών. Φοιτά στην Έκτη Δημοτικού. Οι γονείς του είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο πατέρας του είναι συνταξιούχος, ενώ η μητέρα του εργάζεται. Οικογένεια μέσου προς το υψηλό κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου. Έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό 15 ετών.

Ο έκτος συμμετέχων ονομάζεται Θεόδωρος και είναι 11,5 ετών. Φοιτά στην Έκτη Δημοτικού. Οι γονείς του είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργάζονται. Οικογένεια μέσου προς το υψηλό κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου. Έχει μια μικρότερη αδερφή 10 ετών.

Σε όλους τους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια, πριν την έναρξη της έρευνας, το ερωτηματολόγιο για τη Συμπεριφορά και την Προσωπικότητα των Παιδιών (The Autism Spectrum Quotient: Children's version) των [Auyeung, Baron-Cohen, Wheelwright, Allison \(2007\)](#), η δοκιμασία RAVEN'S για τη μέτρηση της εκτελεστικής νοημοσύνης, το Peabody Picture Vocabulary Scale-Revised (PPVT-R), που αξιολογεί το προσληπτικό λεξιλόγιο και το Test of Reception of Grammar-2 (TROG-2), δοκιμασία για την πρόσληψη της γραμματικής (βλέπε πίνακα 1).

Πίνακας 1. Ατομικά αποτελέσματα στις ψυχομετρικές δοκιμασίες

Συμμετέχοντες	Ηλικία σε μήνες	Πηλίκιο Αυτισμού	Βαθμολογία στο Raven's test	Βαθμολογία στο PPVT-R	Βαθμολογία στο TROG-2
Σταύρος	103	69	26/36	120	08/20
Κίμωνας	101	81	33/36	140	10/20
Κωστής	140	83	24/36	135	13/20
Βαγγέλης	103	32	34/36	151	17/20
Ντίνος	106	21	21/36	138	15/20
Κώστας	105	40	20/36	118	09/20
Περικλής	102	52	22/36	124	18/20
Αλέξης	142	36	34/36	140	15/20
Θεόδωρος	137	41	34/36	145	18/20

Τα κριτήρια επιλογής των τριών συμμετεχόντων στην ομάδα μελέτης ήταν: α) να έχουν επίσημη διάγνωση αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας ή Συνδρόμου Asperger β) να έχουν φυσιολογική νοημοσύνη γ) να μην έχουν συνοδά προβλήματα ή κάποιο άλλο σύνδρομο δ) να έχουν ανεπτυγμένο προφορικό λόγο και ε) να είναι καλοί αναγνώστες .

Το κριτήριο επιλογής των έξι συμμετεχόντων στην ομάδα σύγκρισης ήταν να έχουν μικρή ηλικιακή διαφορά από τους συμμετέχοντες στην ομάδα μελέτης. Επιλέχθηκαν δύο παιδιά με τυπική ανάπτυξη για κάθε παιδί με Σύνδρομο Asperger, για να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξομοίωση στις δύο ομάδες ως προς την ηλικία.

2.4. Σχεδιασμός της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε ο παρακάτω σχεδιασμός σε δύο φάσεις:

Α΄ ΦΑΣΗ: πραγματοποιείται αξιολόγηση των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου μέσω της χορήγησης της κλίμακας για τη ΘτΝ των [Peterson](#), [Wellman](#) και [Slaughter](#) (2012).

Β΄ ΦΑΣΗ: πραγματοποιείται ανίχνευση των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου μέσω προφορικής γλωσσικής έκφρασης σε δύο έργα. Αρχικά το παιδί ακούει ή διαβάζει μόνο του την ιστορία, που αποτελεί ελεύθερη διασκευή της ιστορίας του Ευγένιου Τριβιζά «Η Πουπού και η Καρλότα» και στη συνέχεια την αναδιηγείται. Κατά την ανάγνωση της ιστορίας σε συγκεκριμένα σημεία της πραγματοποιούνται ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Στη συνέχεια το παιδί δημιουργεί μόνο του μια ελεύθερη διήγηση με άξονα τρία αντικείμενα παιχνιδιού (ένα λύκο, ένα φράχτη και μια ανθρώπινη φιγούρα), η οποία καταγράφεται από την ερευνήτρια. Οι αφηγήσεις των παιδιών μαγνητοφωνούνται και μετά την απομαγνητοφώνηση καταγράφονται οι αναφορές τους σε λέξεις δηλωτικές νοητικών καταστάσεων και ακολουθεί η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων και η συναγωγή συμπερασμάτων για τις δεξιότητες της θεωρίας του νου στις συγκεκριμένες ομάδες παιδιών.

2.5. Αναφορά στα εργαλεία

Κατά την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

α) η κλίμακα για τη ΘτΝ των [Peterson](#), [Wellman](#) και [Slaughter](#) (2012). Η ερευνήτρια διάβαζε συνολικά 7 (6+1) μικρά κείμενα, με προκαθορισμένους τρεις συνδυασμούς τυχαίας σειράς ανάγνωσης, από πλαστικοποιημένες κάρτες, που συνολικά αποτελούσαν 6 βήματα που απαιτούσαν δεξιότητες της Θεωρίας του Νου. Ειδικότερα, οι κάρτες περιέχουν ιστοριούλες οι οποίες αναφέρονται σε: διαφορετικές επιθυμίες, διαφορετικές πεποιθήσεις, πρόσβαση στη γνώση, ρητή εσφαλμένη πεποίθηση, περιεχόμενο εσφαλμένης πεποίθησης, κρυμμένο συναίσθημα, σαρκασμό. Αυτά τα βήματα συνοδεύονταν από οπτική υποβοήθηση. Σε κάποια βήματα αυτό γινόταν μέσα από φιγούρες playmobil (ανάλογα με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας), σε άλλα μέσα από πλαστικοποιημένες εικόνες που απεικόνιζαν μια σχετική με το περιεχόμενο της ιστορίας κατάσταση και σε ορισμένες με υπαρκτά αντικείμενα (μια μικρή πλαστική φιγούρα σκυλιού και μια γουρουνιού, ένα άδειο κουτί από επιδέσμους και ένα μικρό έπιπλο-παιχνίδι με συρτάρι). Το συγκεκριμένο εργαλείο, πριν χρησιμοποιηθεί, προσαρμόστηκε στα ελληνικά.

Οι απαντήσεις των παιδιών ηχογραφούνταν με ψηφιακό μαγνητόφωνο και, κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης, καταγράφονταν σε συγκεκριμένο φύλλο καταγραφής απαντήσεων (πρωτόκολλο) για την κλίμακα της Θεωρίας του Νου των [Wellman](#), [Peterson](#) και [Slaughter](#) (2012), ένα για κάθε παιδί· συνολικά χρησιμοποιήθηκαν 9 τέτοια πρωτόκολλα.

β) η ιστορία της αλεπούς και της κοτούλας, που αποτελεί ελεύθερη διασκευή της ιστορίας του Ευγένιου Τριβιζά «Η Πουπού και η Καρλότα». Το κείμενο συνοδεύεται από έγχρωμες εικόνες σχετικές με το περιεχόμενο. Η ιστορία είναι η εξής: η αλεπού επιθυμώντας να φάει την κοτούλα, την καλοπιάνει με διάφορους τρόπους και προσπαθεί να την πείσει για την αγάπη της. Τελικά το καταφέρνει και μετά από πολλούς δισταγμούς η κότα δέχεται να πάει στο σπίτι της αλεπούς. Η αλεπού τη βάζει γρήγορα στην κατσαρόλα που έχει πάνω στη φωτιά και τότε η κοτούλα κλαίγοντας μέσα από την κατσαρόλα της ζητά μια χάρη: να τη δει για τελευταία φορά και τη συμβουλεύει να βάλει και κρεμμύδια μέσα στη σούπα, για να γίνει πιο νόστιμη. Η αλεπού συμφωνεί, αλλά, όταν ανοίγει το καπάκι, τότε η κότα πετιέται έξω, κατατσιμπάει την αλεπού και φεύγει. Και έτσι η αλεπού μένει στο τέλος μόνη της, πονεμένη και λυπημένη, γιατί δεν πέτυχε το σκοπό της.

Κριτήριο επιλογής για τη συγκεκριμένη ιστορία στάθηκε το γεγονός ότι περιέχει πολλές λέξεις δηλωτικές νοητικών καταστάσεων, πράγμα που ανταποκρίνεται στο στόχο της έρευνας που είναι η ανίχνευση της Θεωρίας του Νου σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger μέσω της προφορικής γλωσσικής έκφρασης. Επίσης, στην ιστορία αυτή είναι πολύ έντονο και το στοιχείο της εξαπάτησης, καθώς και η αλεπού προσπαθεί και, στο τέλος, το καταφέρνει να εξαπατήσει την κότα, αλλά -και εδώ βρίσκεται η ανατροπή- και η κότα χρησιμοποιώντας το τέχνασμα και την εξαπάτηση κατορθώνει στο τέλος να σωθεί. Το στοιχείο της διπλής εξαπάτησης και η ανατροπή της κλασικής εικόνας της αλεπούς (έξυπνη, πονηρή) και της κότας (ευκολόπιστη, χαζή) συντέλεσε καθοριστικά στην επιλογή της συγκεκριμένης ιστορίας.

γ) τρία αντικείμενα-παιχνίδια, (ένα κεφάλι λύκου, ένα φράκτη και μια ανθρώπινη φιγούρα playmobil), με τα οποία το παιδί έπρεπε να φτιάξει μια δική του ιστορία και να την αφηγηθεί εκείνη τη στιγμή.

Οι αφηγήσεις των παιδιών καταγράφηκαν σε ψηφιακό μαγνητόφωνο και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των αφηγήσεων, για τον εντοπισμό λέξεων δηλωτικών νοητικών καταστάσεων, με βάση τον οδηγό κωδικοποίησης, μεταφέρθηκαν αρχικά σε υπολογιστικό φύλλο εργασίας Excel και στη συνέχεια έγινε η ανάλυσή τους με το στατιστικό εργαλείο SPSS 20, ώστε να ακολουθήσει η εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει αυτής.

2.6. Διαδικασία της έρευνας

Η αναζήτηση συμμετεχόντων για την έρευνα υπήρξε μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία, καθώς δεν ήταν καθόλου εύκολο να εντοπιστούν και στη συνέχεια να δεχτούν οι γονείς να συμμετάσχουν στην έρευνα άτομα που να πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις της, που ήταν α) παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger και β) ηλικίας 8-12 ετών. Αυτό εξηγεί και το μικρό αριθμό του δείγματος που αποτέλεσε την ομάδα μελέτης. Από την άλλη πλευρά, δεν υπήρξε ανάλογη δυσκολία με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης που αποτέλεσαν την ομάδα σύγκρισης και έτσι δόθηκε η δυνατότητα τουλάχιστον να προκύψουν ομάδες όσο το δυνατόν πιο εξομοιωμένες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί και ο περιορισμός που υπήρχε ως προς την ημερομηνία λήξης της έρευνας, γιατί, λόγω της αναγκαιότητας να παραδοθεί η πτυχιακή εργασία σε συγκεκριμένο χρόνο, δεν υπήρχε η δυνατότητα συλλογής κι άλλων δεδομένων από άλλα παιδιά.

Πριν τις ψυχομετρικές αξιολογήσεις όλων των παιδιών υπήρξαν συναντήσεις με τους γονείς τους και με τα ίδια, ώστε να υπάρξει μια πρώτη γνωριμία και εξοικείωση μεταξύ των εμπλεκομένων στην ερευνητική διαδικασία. Προηγήθηκε η συνάντηση με τους γονείς, και πιο συγκεκριμένα στην πλειονότητα των παιδιών με τη μητέρα, στη διάρκεια της οποίας αναλύθηκε ο στόχος της έρευνας, διευκρινίστηκε ποιος θα ήταν ο ρόλος και η συμμετοχή του παιδιού, διασφαλίστηκε το απόρρητο των πληροφοριών και των προσωπικών δεδομένων και η νομιμότητα της έρευνας μέσω του εντύπου συγκατάθεσης και της επιστολής που δόθηκε από την ερευνήτρια σ' αυτούς. Επίσης, συμπληρώθηκαν και τα φύλλα ατομικών πληροφοριών για τους γονείς και τα παιδιά. Στη συνάντηση αυτή δόθηκε προς τους γονείς για συμπλήρωση και το ερωτηματολόγιο για τη Συμπεριφορά και την Προσωπικότητα των Παιδιών (The Autism Spectrum Quotient: Children's version) των [Auyeung, Baron-Cohen, Wheelwright, Allison \(2007\)](#). Ακολούθησε και μια συνάντηση με την παρουσία των παιδιών, ώστε να υπάρξει η πρώτη επαφή μεταξύ αυτών και της ερευνήτριας.

Στις επόμενες συναντήσεις, οι οποίες ήταν για όλους τους συμμετέχοντες δύο, παρόντες ήταν μόνο τα παιδιά και η ερευνήτρια, εκτός από την πρώτη συνάντηση με το Βαγγέλη (ομάδα σύγκρισης), κατά την οποία ζήτησε πολύ ευγενικά να είναι παρών και ο πατέρας του, πράγμα που δεν επαναλήφθηκε τη δεύτερη φορά. Επίσης, ήταν αρχικά παρούσα στην πρώτη συνάντηση, μετά από αίτημα του Σταύρου (ομάδα μελέτης), η ειδική παιδαγωγός του τμήματος ένταξης, αλλά σύντομα αποχώρησε. Κατά την πρώτη συνάντηση με τα παιδιά έγινε η αξιολόγηση στις ψυχομετρικές

δοκιμασίες (RAVEN'S, PPVT-R, TROG-2), ενώ στη δεύτερη συνάντηση αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες στη Θεωρία του Νου.

Οι συναντήσεις αυτές έγιναν στο σπίτι των παιδιών, εκτός από δύο περιπτώσεις: τον Σταύρο, με τον οποίο η ερευνήτρια συναντήθηκε και τις δύο φορές στο τμήμα ένταξης του σχολείου του, και τον Κίμωνα, που την πρώτη φορά τον συνάντησε στο γραφείο της ψυχοπαιδαγωγού που τον παρακολουθεί. Η διάρκεια της πρώτης συνάντησης ήταν περίπου 90' για τα παιδιά της ομάδα μελέτης (ΣΑ/ΥΛΑ) και περίπου 60' για την ομάδα σύγκρισης. Η χρονική διάρκεια δεν ήταν βέβαια προκαθορισμένη, ήταν μια ανοικτή χρονικά διαδικασία, η οποία όμως στην πράξη είχε πάνω κάτω αυτό το εύρος. Υπήρχαν κάποια μικρά διαλείμματα, όταν τα παιδιά φαίνονταν να κουράζονται· αυτό αφορά κυρίως στην ομάδα μελέτης. Στο τέλος προσφερόταν η επιθυμητή ενίσχυση. Η διάρκεια της δεύτερης συνάντησης ήταν περίπου 30' και για τα παιδιά της ομάδας μελέτης (ΣΑ/ΥΛΑ) και για την ομάδα σύγκρισης. Αυτή η εξομοίωση στη χρονική διάρκεια της δεύτερης συνάντησης προκύπτει μάλλον από το ότι τα παιδιά της ομάδας μελέτης (ΣΑ/ΥΛΑ) απαντούσαν πιο αργά (άρα χρειάζονταν περισσότερο χρόνο) ,αλλά είχαν πιο σύντομες αφηγήσεις, ενώ τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης, αν και απαντούσαν πιο γρήγορα, έκαναν πιο εκτενείς αφηγήσεις.

Στην πρώτη συνάντηση τα παιδιά γύριζαν μόνα τους τις σελίδες των βιβλίων που περιείχαν τις δοκιμασίες, ενώ η ερευνήτρια επέβλεπε την όλη διαδικασία, ώστε να μην υπάρχουν πολύ βιαστικές απαντήσεις χωρίς σκέψη ή υπερβολικά χρονοβόρες, από την άλλη πλευρά. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονταν στα αντίστοιχα πρωτόκολλα, ένα για κάθε παιδί. Άρα συνολικά συγκεντρώθηκαν 27 πρωτόκολλα. Στη συνέχεια, εκτός της συνάντησης, γινόταν η επεξεργασία των απαντήσεων και σημειώνονταν τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Στη δεύτερη συνάντηση οι απαντήσεις των παιδιών μαγνητοφωνούνταν και κατά την απομαγνητοφώνηση καταγράφονταν τα αποτελέσματα, με τον τρόπο που προαναφέρθηκε. Τα περισσότερα παιδιά θέλησαν να διαβάσουν μόνα τους την ιστορία και έπειτα την αναδιηγήθηκαν. Ο Σταύρος προτίμησε να την ακούσει από την ερευνήτρια.

Για να διαπιστωθεί η διαδικαστική εγκυρότητα της έρευνας, με τυχαία επιλογή-κλήρο ελέγχθηκαν από ανεξάρτητο κριτή τρεις τυχαίες απομαγνητοφωνήσεις (το 1/3 του συνόλου από κάθε ομάδα), μία από την ομάδα μελέτης (ΣΑ/ΥΛΑ) και δύο από την ομάδα σύγκρισης.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων, θα είναι ποσοτικός, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για την εκτίμηση του αποτελέσματος, αλλά και την επαλήθευση ή όχι της υπόθεσης, που είναι ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα μελέτης της έρευνας (παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger) αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλές επιδόσεις σε έργα μέτρησης της Θεωρίας του Νου. Επίσης, αναμένεται ότι οι επιδόσεις τους θα είναι χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των παιδιών που ανήκουν στην ομάδα σύγκρισης (παιδιά τυπικής ανάπτυξης).

3.1. Αποτελέσματα των παιδιών στην κλίμακα για τη ΘτΝ

Ποσοτική ανάλυση

Τα παιδιά σημείωσαν διαφορετικές επιδόσεις στην παραπάνω δοκιμασία αξιολόγησης και η διάρκεια ολοκλήρωσης ήταν περίπου 10' για το καθένα. Όλα τα παιδιά και από τις δύο ομάδες (μελέτης και σύγκρισης) πέτυχαν στην πρώτη δοκιμασία της κλίμακας που αφορά στις διαφορετικές επιθυμίες, ενώ μόνο 2 από τα 9 έδωσαν σωστή απάντηση στην τελευταία, η οποία ελέγχει την αντίληψη του σαρκασμού. Η τελευταία αυτή δοκιμασία προστέθηκε εκ των υστέρων από τους δημιουργούς της κλίμακας, με την επισήμανση ότι ο σαρκασμός γίνεται δύσκολα κατανοητός, ακόμα και από παιδιά μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας, καθώς γύρω στην ηλικία των 11 ετών αρχίζουν να τον αντιλαμβάνονται ως νοητική κατάσταση. Το ενδιαφέρον είναι ότι έδωσαν τη σωστή απάντηση παιδιά που έχουν χρονολογική ηλικία γύρω στα 8,5 έτη (101 και 103 μηνών αντίστοιχα) και όχι τα παιδιά μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας· μάλιστα το ένα ανήκει στην ομάδα μελέτης και το άλλο στην ομάδα σύγκρισης. Πιο συγκεκριμένα, οι Μέσοι Όροι των δύο ομάδων στην κλίμακα για τη ΘτΝ, με ανώτατο βαθμό το 7, ήταν **M.O.=4.00** για την ομάδα μελέτης (v=3) και **M.O.=5,33** για την ομάδα σύγκρισης (v=6).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στην ομάδα μελέτης είναι χαμηλότερος (**M.O.=4.00**) από αυτόν στην ομάδα σύγκρισης (**M.O.=5,33**), και αυτό είναι σύμφωνο με της υποθέσεις της έρευνας.

3.2. Ποιοτική ανάλυση

Οι συμμετέχοντες στις δύο ομάδες ελέγχθηκαν και στις δύο συνθήκες, δηλαδή της **αναδιήγησης** της ιστορίας και της **ελεύθερης διήγησης**, ως προς τις εξής μεταβλητές:

- 1) συνολικό αριθμό των προτάσεων που χρησιμοποίησαν,
- 2) συνολικό αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησαν,
- 3) συνολικό αριθμό των λέξεων που αναφέρονταν σε νοητικές καταστάσεις,
- 4) αριθμό λέξεων που δηλώνουν α) **επιθυμίες** β) **πεποιθήσεις** γ) **αντιλήψεις** δ) **γνώσεις** ε) **προθέσεις** στ) **συναισθήματα** ζ) **εξαπάτηση**
- 5) παρουσία ή απουσία αιτιολόγησης
- 6) συνολική διάρκεια της αναδιήγησης
- 7) συνολική διάρκεια της ελεύθερης διήγησης.

Έπειτα, έγινε σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων ως προς κάθε μία από αυτές τις μεταβλητές. Επίσης, προσδιορίστηκε ο μέσος όρος των επιδόσεων τους στην Κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012). Στη συνέχεια συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των επιδόσεων των δύο ομάδων στις δοκιμασίες αυτές. Ειδικότερα, για την ομάδα μελέτης καταγράφηκαν μετά την απομαγνητοφώνηση τα εξής δεδομένα:

Ο **Σταύρος** στην αναδιήγηση της ιστορίας χρησιμοποίησε συνολικά 17 προτάσεις, 83 λέξεις και έκανε 2 αναφορές σε νοητικές καταστάσεις, 1 σε πεποιθήσεις και 1 σε αντιλήψεις. Το χαρακτηριστικό με το Σταύρο είναι ότι χρειάστηκε πολλές προτροπές, για να συνεχίσει την αφήγηση κατά τη δεύτερη συνθήκη της ελεύθερης διήγησης. Στην πραγματικότητα διηγήθηκε μόνος του 29 λέξεις από τις 77 που υπάρχουν σε όλη τη διήγηση, ενώ οι υπόλοιπες προέκυψαν ως απαντήσεις, συνήθως σύντομες, σε ερωτήσεις της ερευνήτριας. Στην ελεύθερη διήγηση το παιδί χρησιμοποίησε συνολικά 23 προτάσεις και έκανε 6 αναφορές σε νοητικές καταστάσεις, 5 σε προθέσεις και 1 σε συναισθήματα. Η διάρκεια της αναδιήγησης ήταν 100'' και της ελεύθερης διήγησης 360''. Η μεγάλη διάρκεια της ελεύθερης διήγησης δεν οφείλεται στο μήκος της ιστορίας, αλλά στην απροθυμία του παιδιού να συνεχίσει την αφήγηση.

Ο **Κίμωνας** στην αναδιήγηση της ιστορίας χρησιμοποίησε συνολικά 18 προτάσεις, 81 λέξεις και έκανε 3 αναφορές σε νοητικές καταστάσεις, 2 σε πεποιθήσεις και 1 σε αιτιολόγηση. Το χαρακτηριστικό με τον Κίμωνα είναι ότι, ενώ στην κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012) απάντησε σωστά σε όλες τις δοκιμασίες(7/7), οι αναφορές που έκανε σε νοητικές καταστάσεις στις αφηγήσεις που

παρήγαγε και στις δύο συνθήκες ήταν ελάχιστες. Επιπλέον, αυτές ήταν πολύ σύντομες, με απλή παράθεση προτάσεων σε ασύνδετο σχήμα, χωρίς εσωτερική σύνδεση μεταξύ τους, παρά μόνο για τη δήλωση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κι αυτό σε λίγες μόνο περιπτώσεις.

Θα πρέπει, επίσης, να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι ο Κίμωνας διαβάζει πάρα πολλά βιβλία, όμως αυτό δε φαίνεται να βελτίωσε την αφηγηματική του ικανότητα. Ίσως, βέβαια, αυτό να σχετίζεται με το ότι του αρέσουν πολύ τα κόμικς, όπου ο λόγος είναι πολύ ελλειπτικός, δομείται με απλές προτάσεις και παρατακτική σύνδεση, χωρίς τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων που κυρίως εκφράζουν και αποκαλύπτουν τις εσωτερικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων και των νοημάτων.

Μια αναλογία σ' αυτό το επίπεδο βλέπουμε και στις επιδόσεις του στο PPVT και το TROG. Ενώ συγκεντρώνει βαθμολογία 140 στο PPVT, που ξετάζει την πρόσληψη λεξιλογίου, και αυτή είναι από τις υψηλότερες βαθμολογίες ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, ληφθείσης υπόψη και της χρονολογικής ηλικίας του, στο TROG, που αξιολογεί γραμματική και συντακτικό, και μάλιστα τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων η βαθμολογία του είναι 10/20, από τις πιο χαμηλές σε σύγκριση με όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Στην ελεύθερη διήγηση το παιδί χρησιμοποίησε συνολικά 18 προτάσεις, 52 λέξεις και έκανε 1 αναφορά σε νοητική κατάσταση, σε πρόθεση. Η διάρκεια της αναδιήγησης ήταν 47'' και της ελεύθερης διήγησης 45''.

Ο Κωστής στην αναδιήγηση της ιστορίας χρησιμοποίησε συνολικά 41 προτάσεις, 172 λέξεις και έκανε 19 αναφορές σε νοητικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποίησε 3 λέξεις που δηλώνουν πεποιθήσεις, 1 λέξη που δηλώνει επιθυμία, 4 που δηλώνουν προθέσεις, 6 που δηλώνουν συναισθήματα, 4 που δηλώνουν αιτιολόγηση και 1 που δηλώνει εξαπάτηση. Αντίστοιχα, στην ελεύθερη διήγηση το παιδί χρησιμοποίησε συνολικά 18 προτάσεις, 118 λέξεις και έκανε 7 αναφορές σε νοητικές καταστάσεις, χρησιμοποιώντας 1 λέξη δηλωτική πεποίθησης, 1 που δηλώνει πρόθεση, 3 που δηλώνουν συναισθήματα και 2 δηλωτικές αιτιολόγησης. Η διάρκεια της αναδιήγησης ήταν 66'' και της ελεύθερης διήγησης 49''. Ο Κωστής, αν και είχε πολύ χαμηλή βαθμολογία (2/7), στις δοκιμασίες στην κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012), παρόλα αυτά έδωσε αφηγήσεις αρκετά επαρκείς τόσο σε αριθμό λέξεων όσο και αναφορών σε νοητικές καταστάσεις, συγκρίσιμες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και μάλιστα της ίδιας χρονολογικής ηλικίας.

**Πίνακας 2: Ποσοτικά αποτελέσματα των παιδιών με ΣΑ και ΥΛΑ (n=3)
στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη διήγηση**

Μεταβλητές	Σταύρος		Κίμωνας		Κωστής	
	Αναδιήγηση	Ελεύθερη Διήγηση	Αναδιήγηση	Ελεύθερη Διήγηση	Αναδιήγηση	Ελεύθερη Διήγηση
Σύνολο προτάσεων	17	23	18	18	41	18
Σύνολο λέξεων	83	77	81	52	172	118
Σύνολο λέξεων νοητικών καταστάσεων	2	6	3	1	19	7
Επιθυμίες	0	0	0	0	1	0
Πεποιθήσεις	1	0	2	0	3	1
Αντιλήψεις	1	0	0	0	0	0
Γνώσεις	0	0	0	0	0	0
Προθέσεις	0	5	0	1	4	1
Συναισθήματα	0	1	0	0	6	3
Εξαπάτηση	0	0	0	0	1	0
Αιτιολόγηση	0	0	1	0	4	2
Διάρκεια	100''	360''	47''	45''	66''	49''

**Πίνακας 3: Αναλυτικά αποτελέσματα Μ.Ο. των παιδιών με ΣΑ και ΥΛΑ (n=3)
στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη διήγηση**

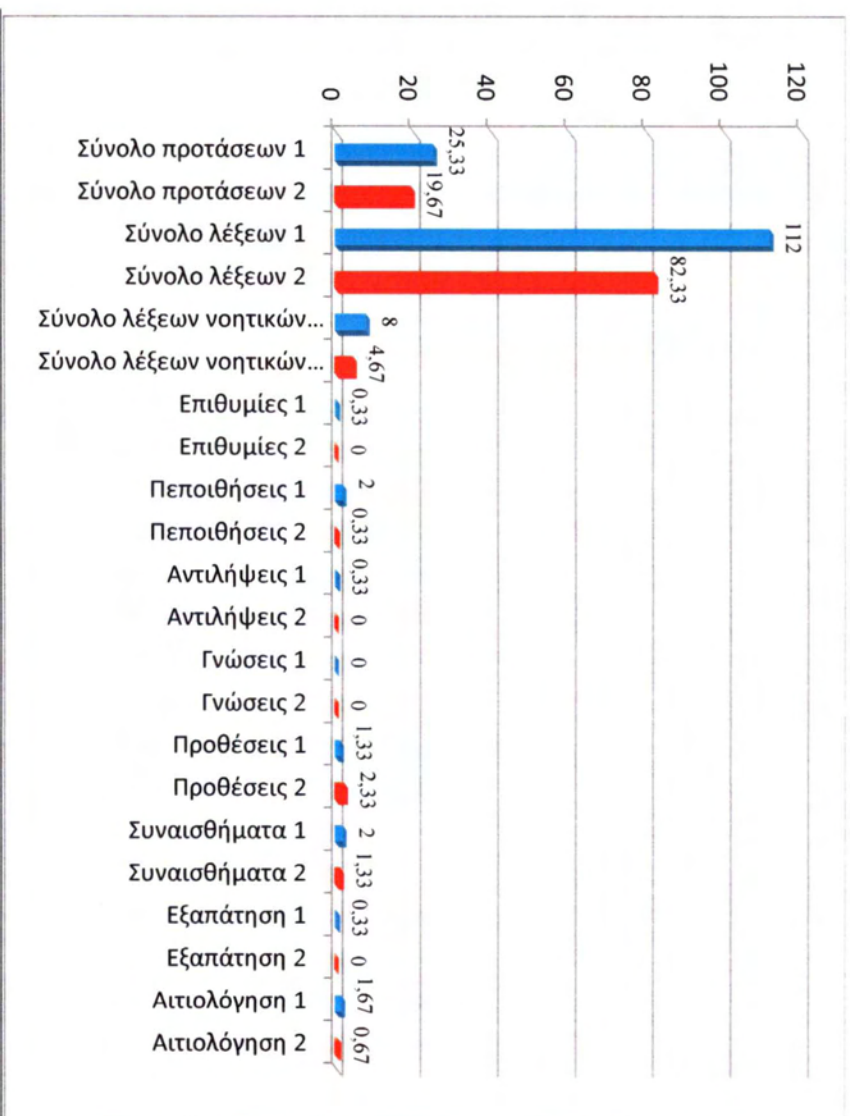
Μεταβλητές	Αναδιήγηση		Ελεύθερη Διήγηση	
	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση
Ηλικία πατέρα ¹	44,00	7,55	44,00	7,55
Ηλικία μητέρας ²	40,00	8,66	40,00	8,66
Ηλικία παιδιού ³	114,67	21,96	114,67	21,96
Σύνολο προτάσεων	25,33	13,57	19,67	2,88
Σύνολο λέξεων	112,00	51,97	82,33	33,32
Σύνολο λέξεων νοητικών καταστάσεων	8,00	9,53	4,67	3,21
Επιθυμίες	,33	,57	,00	,00
Πεποιθήσεις	2,00	1,00	,33	,57
Αντιλήψεις	,33	,57	,00	,00
Γνώσεις	,00	,00	,00	,00
Προθέσεις	1,33	2,30	2,33	2,30
Συναισθήματα	2,00	3,46	1,33	1,52
Εξαπάτηση	,33	,57	,00	,00
Αιτιολόγηση	1,67	2,08	,67	1,15
Διάρκεια	71,00''	26,85''	151,33''	180,72''

¹ έτη

² έτη

³ μήνες

Πίνακας 4: Μέσοι Όροι των παιδιών με ΣΔ και ΥΛΑ (N=3) στην αναδιήγηση (=1) και στην ελεύθερη διήγηση (=2)



Πίνακας 5: Αναλυτικά αποτελέσματα Μ.Ο. των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (n=6) στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη διήγηση

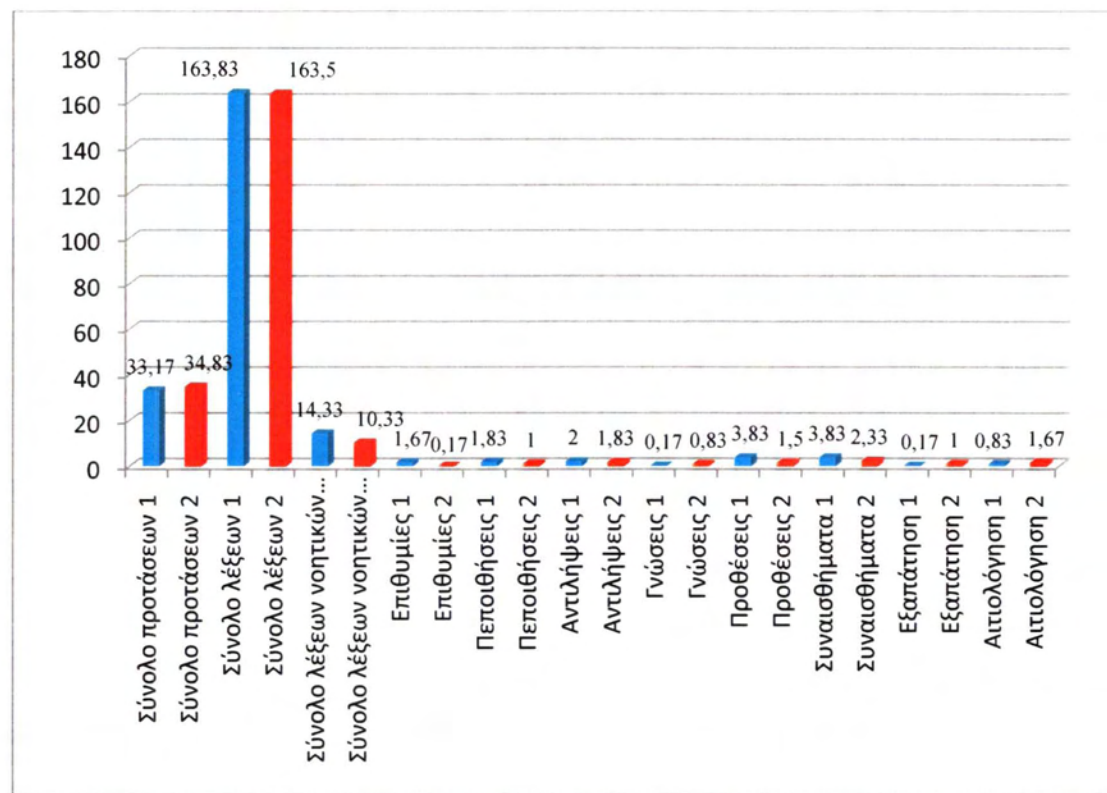
Μεταβλητές	Αναδιήγηση		Ελεύθερη Διήγηση	
	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση
Ηλικία πατέρα ⁴	46,67	5,42	46,67	5,42
Ηλικία μητέρας ⁵	41,50	2,58	41,50	2,58
Ηλικία παιδιού ⁶	115,83	18,45	115,83	18,45
Σύνολο προτάσεων	33,17	8,63	34,83	12,71
Σύνολο λέξεων	163,83	47,83	163,50	53,72
Σύνολο λέξεων νοητικών καταστάσεων	14,33	5,95	10,33	3,72
Επιθυμίες	1,67	1,21	,17	,40
Πεποιθήσεις	1,83	1,32	1,00	1,67
Αντιλήψεις	2,00	1,41	1,83	1,16
Γνώσεις	,17	,40	,83	,98
Προθέσεις	3,83	1,83	1,50	1,76
Συναισθήματα	3,83	3,18	2,33	1,63
Εξαπάτηση	,17	,40	1,00	1,67
Αιτιολόγηση	,83	1,32	1,67	1,86
Διάρκεια	99,17''	28,91	97,00''	36,65

⁴ έτη

⁵ έτη

⁶ μήνες

Πίνακας 6: Μέσοι όροι των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (n=6) στην αναδιήγηση (=1) και στην ελεύθερη διήγηση (=2)



3.3. Συμφωνία των κριτών (inter-rater reliability)

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με τυχαία επιλογή-κλήρο από ανεξάρτητο κριτή σε τρεις τυχαίες απομαγνητοφωνήσεις (το 1/3 του συνόλου από κάθε ομάδα με την εξής κατανομή: μία από την ομάδα μελέτης (ΣΑ/ ΥΛΑ) και δύο από την ομάδα σύγκρισης), προέκυψε συμφωνία σε ποσοστό >90% για όλες τις μεταβλητές, εκτός από δύο, όπου ο βαθμός συμφωνίας ήταν 75% και 25% αντίστοιχα. Οι μεταβλητές αυτές αφορούσαν στο **σύνολο των λέξεων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις**, τις οποίες χρησιμοποίησε ο Κίμωνας, που ανήκει στην ομάδα μελέτης, τόσο στην αναδιήγηση όσο και στην ελεύθερη διήγηση.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Καθοριστικής σημασίας για μια ερευνητική εργασία είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και, στη συνέχεια, ο σχολιασμός και η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία και τις υποθέσεις της έρευνας.

4.1 Έλεγχος υποθέσεων

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων, μελέτης και σύγκρισης, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ομάδας μελέτης (παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger) είναι συνολικά χαμηλότεροι από τους αντίστοιχους της ομάδας σύγκρισης (παιδιά τυπικής ανάπτυξης) ως προς τις περισσότερες μεταβλητές που ελέγχθηκαν, πράγμα που επιβεβαιώνει τις υποθέσεις της έρευνας αυτής. Αυτό δεν ισχύει για τις αναφορές που γίνονται από τα παιδιά της ομάδας μελέτης σε **πεποιθήσεις** (2,00 έναντι 1,83), **εξάπτηση** (0,33 έναντι 0,17) και **αιτιολόγηση** (1,67 έναντι 0,83) στη **συνθήκη 1 (αναδιήγηση)** και **προθέσεις** (2,33 έναντι 1,50) στη **συνθήκη 2 (ελεύθερη διήγηση)**, όπου οι Μ.Ο. των παιδιών της ομάδας μελέτης είναι υψηλότεροι από τους Μ.Ο. των παιδιών της ομάδας σύγκρισης στις συγκεκριμένες μεταβλητές. Επίσης, ο Μ.Ο. της χρονικής διάρκειας της ελεύθερης διήγησης, είναι μεγαλύτερος αλλά αυτή η υπεροχή των παιδιών της ομάδας μελέτης αποδίδεται στο χρόνο που χρειάστηκε ο Σταύρος, για να ολοκληρώσει την αφήγησή του μετά από πολλές προτροπές της ερευνήτριας, και όχι στις εκτενέστερες ιστορίες που παρήγαγαν τα παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης.

Αναφορικά με τις υποθέσεις για την επίδοση των παιδιών της ομάδας μελέτης στην κλίμακα για τη Θεωρία του Νου, αυτές επιβεβαιώθηκαν, καθώς οι Μέσοι Όροι των δύο ομάδων στην κλίμακα για τη ΘτΝ, με ανώτατο βαθμό το 7, ήταν **Μ.Ο.=4.00** για την ομάδα μελέτης (v=3) και **Μ.Ο.=5,33** για την ομάδα σύγκρισης (v=6).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στην ομάδα μελέτης είναι χαμηλότερος (**Μ.Ο.=4.00**) από αυτόν στην ομάδα σύγκρισης (**Μ.Ο.=5,33**), και αυτό είναι σύμφωνο με τις υποθέσεις της έρευνας. Πρέπει όμως να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην περίπτωση του Κίμωνα, που πέτυχε την ανώτατη επίδοση (**7/7**), ξεπερνώντας τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης, πράγμα που δε συμφωνεί με τις υποθέσεις της έρευνας.

4.2. Κριτική των αποτελεσμάτων

Η παρούσα ερευνητική εργασία προσπάθησε να ανιχνεύσει την προφορική γλωσσική έκφραση για τη Θεωρία του Νου σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger μέσω έργων. Η ανίχνευση αυτή πραγματοποιήθηκε στην ομάδα των αυτιστικών παιδιών (ομάδα μελέτης), καθώς και σε σύγκριση με μια δεύτερη ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης εξομοιωμένης στη χρονολογική και νοητική ηλικία με την πρώτη (ομάδα σύγκρισης).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω ερευνητική διαδικασία συμφωνούν και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που χρησιμοποίησαν ως ερευνητικό εργαλείο την αφήγηση (Astington, 1990· Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986· Bruner, 1990· Bruner et Feldman, 1993· Capps, Kehres, & Sigman, 1998· Capps, Losh, & Thurber, 2000· Diehl, Benneto, & Young, 2006· Kelley et al, 2006· Loveland et al., 1990· Loveland et Tunali, 1993· Tager-Flusberg, 1995· Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger έχουν δυσκολία στο να παρουσιάσουν την αναδιήγησή τους ως μια κατανοητή αλυσίδα γεγονότων και έχει διαπιστωθεί ότι οι αφηγήσεις τους ακούγονται μάλλον σα μια απλή απαρίθμηση και αναφορά γεγονότων παρά ως πραγματική αφήγηση, δηλαδή σύνθεση μιας ιστορίας με θεματική συνάφεια και αναφορά σε αιτιώδεις εξηγήσεις των γεγονότων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των προσώπων.

Επιπλέον, έχει καταδειχθεί ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger παράγουν πιο φτωχές αφηγήσεις σε μήκος, οι οποίες στερούνται πλοκής και συνοχής (Bruner et Feldman, 1993· Loveland et al., 1990· Loveland et Tunali, 1993), και αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση των Μ.Ο των δύο ομάδων ως προς το συνολικό αριθμό των προτάσεων, των λέξεων και των αναφορών σε νοητικές καταστάσεις που χρησιμοποίησαν στις αφηγήσεις τους. Πράγματι και άλλες έρευνες (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986) έχουν δείξει δυσκολίες και ελλείμματα στην αναφορά νοητικών καταστάσεων στις αφηγήσεις των παιδιών με Σύνδρομο Asperger.

Τα ιδιότυπα αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αφηγήσεων των παιδιών με Σύνδρομο Asperger θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τις θέσεις του Vygotsky για τη σκέψη και τη γλώσσα (Vygotsky, 1962). Αυτή η μορφή της γλώσσας που ονομάζεται από το Vygotsky *εγωκεντρικός λόγος*, με την έννοια ότι το παιδί μιλά για ό,τι έχει στο μυαλό του, χωρίς να ενδιαφέρεται για το αν αυτά γίνονται κατανοητά από τους άλλους, συνάδει με την εικόνα που παρουσιάζουν οι αφηγήσεις των παιδιών

με Σύνδρομο Asperger, οι οποίες ακούγονται μάλλον σα μια απλή απαρίθμηση και αναφορά γεγονότων παρά ως πραγματική αφήγηση, δηλαδή σύνθεση μιας ιστορίας με θεματική συνάφεια και αναφορά σε αιτιώδεις εξηγήσεις των γεγονότων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των προσώπων. Μοιάζουν, κατά συνέπεια, με τον εσωτερικό λόγο (Vygotsky, 1962), που έχει διαφορετική σύνταξη και χρήση λέξεων από τον κοινωνικό, είναι τηλεγραφικός και συντομευμένος, χρησιμοποιεί λέξεις που αποτελούν έναν προσωπικό κώδικα για το άτομο που τις χρησιμοποιεί και μπορεί να έχουν γι' αυτό αρκετά διαφορετική σημασία από την κοινωνικά αποδεκτή.

Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger δεν έχουν διαφοροποιήσει ή δεν έχουν διαφοροποιήσει επαρκώς τον εσωτερικό από τον κοινωνικό λόγο και αυτό καταδεικνύεται μέσα στις αφηγήσεις τους, οι οποίες χρησιμοποιούνται πιο πολύ ως σκέψη ατομική παρά ως μέσο επικοινωνίας με τους άλλους. Η αδόμενη αυτή μορφή της γλώσσας ως έκφραση της σκέψης των παιδιών με Σύνδρομο Asperger μπορεί να συσχετιστεί και με τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά στη ΘτΝ, που είναι ένας κρίσιμος γνωστικός μηχανισμός, άμεσα συνδεδεμένος τόσο με τη λειτουργία της σκέψης όσο και με τη λειτουργία της γλώσσας.

Αξίζει, ακόμα, να επισημάνουμε μέσα **στην ίδια την ομάδα μελέτης** τις διαφορές μεταξύ των Μ.Ο. των επιδόσεων ανάλογα με τη συνθήκη διήγησης (αναδιήγηση ιστορίας ή ελεύθερη διήγηση). Τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν ευρήματα και άλλων ερευνών (Tager-Flusberg, 1995· Tager-Flusberg & Sullivan, 1995), σύμφωνα με τα οποία η χρήση βιβλίων με ιστορίες, και μάλιστα με εικόνες, επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των παιδιών, κυρίως όσον αφορά στο μήκος της ιστορίας, όμως εξακολουθούν να υφίστανται τα προβλήματα στην οργάνωση και την ενοποίηση των διαθέσιμων πληροφοριών σε ένα συνεκτικό σύνολο, καθώς και οι δυσκολίες κατά την εξήγηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Αυτό το τελευταίο απαιτεί και τη χρήση ανάλογης γλώσσας για τη δήλωση των αναφορών στη νοητική και συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων (ΘτΝ). Άρα η απουσία ανάλογης γλώσσας από τα παιδιά της ομάδας μελέτης, πράγμα που συνιστά ουσιώδες έλλειμμα της αφήγησης, παραπέμπει στο συμπέρασμα ότι στα παιδιά με Σύνδρομο Asperger η έκπτωση ή η καθυστέρηση στη Θεωρία του Νου συσχετίζεται τόσο με την ικανότητά τους να αναφέρονται σε εσωτερικές καταστάσεις των πρωταγωνιστών, όσο και με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν περίπλοκη γραμματική δομή, για να δέσουν τα γεγονότα της αφήγησης σε ένα ενιαίο συνεκτικό σύνολο.

Η υπεροχή των Μ.Ο. στη συνθήκη της αναδιήγησης της ιστορίας έναντι της ελεύθερης διήγησης σχετίζεται και με το έλλειμμα που παρουσιάζουν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger στη δημιουργική φαντασία, πράγμα που αποτελεί μια από τις αδυναμίες σε διαφορετικές λειτουργικές περιοχές, οι οποίες διαμορφώνουν την «Τριάδα των Ελλειμμάτων» (Aarons & Gittens, 1999). Η Τριάδα των Ελλειμμάτων, η οποία αναφέρθηκε το 1976 από τη Lorna Wing (Καλύβα, 2005), περιλαμβάνει, εκτός από τη δημιουργική φαντασία, δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία. Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger (Wulff, 1985) παρουσιάζουν απουσία αυθόρμητης ικανότητας για υποκριτικό παιχνίδι. Στην ελεύθερη διήγηση, κατά την οποία τα παιδιά με άξονα τρία οικεία αντικείμενα παιχνιδιού, έπρεπε να δομήσουν μια δική τους ιστορία, η εμπλοκή της δημιουργικής φαντασίας είναι απαραίτητος και καθοριστικός παράγοντας για την οργάνωση και την έκβαση του μοτίβου της ιστορίας. Στη συνέχεια ή παράλληλα μ' αυτήν την εσωτερική γνωστική λειτουργία θα υπάρξει και η ανάλογη γλωσσική προφορική έκφραση αυτών των δημιουργημάτων της φαντασίας. Η φτωχή φαντασία οδηγεί και σε φτωχή γλωσσική προφορική έκφραση και παραγωγή λόγου. Οι δυσκολίες και οι ανεπάρκειες στην αυθόρμητη υπόκριση που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα αποτελούν το υπόβαθρο των ανεπαρκειών στο σχηματισμό μετα-αναπαραστάσεων και προάγγελο της έκπτωσης ή της καθυστέρησης στη ΘτΝ, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, σχετίζεται με την αφηγηματική ικανότητα του ατόμου (Leslie, 1987, 1988).

Στη συνθήκη της αναδιήγησης της ιστορίας τα παιδιά είχαν μια βάση, πάνω στην οποία μπορούσαν να στηριχθούν και να αναπτύξουν την αφήγησή τους. Ιδιαίτερα υποβοηθητική (Tager-Flusberg, 1995· Tager-Flusberg & Sullivan, 1995) προς την κατεύθυνση αυτή αποδεικνύεται η ύπαρξη των εικόνων, γιατί ανταποκρίνεται στην οπτική σκέψη, που αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της σκέψης των ατόμων με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger.

Αντίθετα, στην ομάδα σύγκρισης δε φαίνεται να υπάρχουν τέτοιες διαφοροποιήσεις. Αν ανατρέξει κανείς στο σχετικό πίνακα των αποτελεσμάτων, θα διαπιστώσει ότι τα ευρήματα είναι μάλλον ισόρροπα μεταξύ τους, καθώς: ως προς το σύνολο των προτάσεων υπάρχει μια μικρή υπεροχή της αναδιήγησης (34,83 έναντι 33,17), ως προς το σύνολο των λέξεων η διαφορά είναι ελάχιστη (163,50 έναντι 163,83) υπέρ της ελεύθερης διήγησης, ενώ ως προς το συνολικό αριθμό των αναφορών σε νοητικές καταστάσεις (10,33 έναντι 14,33) υπερτερεί η ελεύθερη διήγηση. Η έλλειψη διαφοροποίησης μέσα στην ομάδα σύγκρισης ως προς τις

συνθήκες αφήγησης ενισχύει τη διαπίστωση ότι, όχι μόνο η διάγνωση, αλλά και η συνθήκη αφήγησης επηρεάζουν την επίδοση των τριών παιδιών της ομάδας μελέτης στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Άξιο λόγου είναι, επίσης, το ότι ο Κίμωνας, ενώ στην κλίμακα για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012) απάντησε σωστά σε όλες τις δοκιμασίες (7/7), οι αναφορές που έκανε σε νοητικές καταστάσεις στις αφηγήσεις που παρήγαγε και στις δύο συνθήκες ήταν ελάχιστες. Επιπλέον, αυτές ήταν πολύ σύντομες, με απλή παράθεση προτάσεων σε ασύνδετο σχήμα, χωρίς εσωτερική σύνδεση μεταξύ τους, παρά μόνο για τη δήλωση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, και αυτό σε λίγες μόνο περιπτώσεις.

Θα πρέπει ακόμα να επισημανθεί η καλύτερη επίδοση του Κωστή σε σχέση με το Σταύρο και τον Κίμωνα στα πλαίσια της ομάδας μελέτης. Ο Κωστής, αν και είχε πολύ χαμηλή βαθμολογία (2/7) στις δοκιμασίες της κλίμακας για τη ΘτΝ (Wellman et al., 2012), παρόλα αυτά παρήγαγε αφηγήσεις αρκετά επαρκείς τόσο σε αριθμό λέξεων όσο και αναφορών σε νοητικές καταστάσεις και συγκριτικά καλύτερες σε σχέση με τα άλλα δύο παιδιά της ομάδας. Η διαφοροποίηση αυτή, ίσως, να μπορεί να αποδοθεί στη διαφορά χρονολογικής ηλικίας (140 έναντι 103 και 101 μηνών αντίστοιχα) των τριών παιδιών.

Οι δύο τελευταίες παρατηρήσεις μας βάζουν στη διαδικασία να αναλογιστούμε τις ατομικές διαφορές που υπάρχουν στη ΘτΝ, πράγμα που αποτελεί το αντικείμενο πολλών πρόσφατων ερευνών, οι οποίες διερευνούν την επίδραση παραγόντων, όπως η ηλικία, το γνωστικό στυλ, η γλώσσα στην απόκτηση και στην ανάπτυξη μιας ΘτΝ σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger (Repacholi & Slaughter, 2003).

4.3. Πιθανοί παράγοντες που επηρέασαν το αποτέλεσμα

Στην ενότητα αυτή θα συζητηθούν οι παράγοντες εκείνοι που πιθανόν να επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αριθμός συμμετεχόντων

Στην έρευνα ο αριθμός των συμμετεχόντων με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger ήταν περιορισμένος, αφού ενεπλάκησαν σ' αυτή μόνο τρεις (3) μαθητές. Για το λόγο αυτό η έρευνα δεν μπορεί να μας δώσει ασφαλή αποτελέσματα από μόνη της, επιβεβαιώνει όμως και αυτή τα συμπεράσματα ανάλογων ερευνών σε άλλες χώρες και αποτελεί μια απόπειρα διερεύνησης και

προσέγγισης του ερευνητικού αυτού ζητήματος και στη χώρα μας. Η ύπαρξη ενός μεγάλου δείγματος, όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικού του συνολικού πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται η έρευνα, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, για να οδηγηθεί ο ερευνητής σε ασφαλή αποτελέσματα. Η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτή οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα με γενικευτική ισχύ.

Ερευνητική μέθοδος

Ο χώρος και ο χρόνος της διαδικασίας είναι πιθανόν να επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο Σταύρο, που ανήκει στην ομάδα μελέτης, το γεγονός ότι η ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα στο τμήμα ένταξης του σχολείου του με την παρουσία αρχικά του συμμαθητή του που του προκαλεί εκνευρισμό με τη συμπεριφορά του ίσως επέδρασε αρνητικά στην επίδοση του παιδιού. Από την άλλη πλευρά το γεγονός ότι τα άλλα παιδιά, και της ομάδας μελέτης και της ομάδας σύγκρισης, αξιολογήθηκαν σε ένα χώρο ήσυχο και οικείο σ' αυτά ίσως επέδρασε θετικά στην επίδοσή τους. Το ίδιο ισχύει και για το χρόνο, με το σκεπτικό ότι ο Σταύρος αξιολογήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος με πιθανή τη μεγαλύτερη κούραση σε σχέση με όλα τα άλλα παιδιά, που αξιολογήθηκαν εκτός σχολείου σε ώρες που καθορίστηκαν από αυτά και τους γονείς τους, για να είναι όσο το δυνατόν πιο ήρεμα και ξεκούραστα. Ήταν όμως επιλογή της μητέρας του Σταύρου η αξιολόγηση του παιδιού στο σχολείο, οπότε δεν υπήρχε η δυνατότητα να γίνει κάτι διαφορετικό.

Επίδραση παραγόντων εκτός της ερευνητικής διαδικασίας

Παράγοντες ανεξάρτητοι από την ερευνητική διαδικασία, όπως είναι τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η ύπαρξη ή όχι βοήθειας εκτός σχολείου προς τα παιδιά, ο βαθμός εμπλοκής των ίδιων των παιδιών στην όλη διαδικασία, ο βαθμός της ένταξης και του άγχους των παιδιών κατά τη διάρκειά της, ελέγχονται για την πιθανότητα της επιρροής τους σ' αυτήν, γεγονός όμως που δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια και στον επιθυμητό βαθμό.

4.4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρά τους όποιους περιορισμούς προέκυψαν από παράγοντες που μπορεί να επέδρασαν θετικά ή αρνητικά, επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις και έθεσαν τη βάση για περαιτέρω

διερεύνηση του θέματος αυτού. Καταδείχτηκε μέσα από τα δύο έργα (αναδιήγηση και ελεύθερη διήγηση) και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ότι τα παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger υπολείπονται στις ικανότητες που σχετίζονται με τη ΘτΝ συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εξομοιωμένης χρονολογικής και νοητικής ηλικίας με τα πρώτα. Τα ευρήματα αυτά, αντιπαραβαλλόμενα με εκείνα άλλων ερευνών, φαίνεται να κινούνται στην ίδια κατεύθυνση και ανοίγουν προοπτικές για διερεύνηση των ατομικών διαφορών στη διαμόρφωση της ΘτΝ μέσω εξειδικευμένων έργων, τη φορά αυτή όμως σε ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, ώστε να προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να αναζητηθεί και να διερευνηθεί ο μηχανισμός ή οι μηχανισμοί που συνδέουν την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, πλευρά της οποίας αποτελεί και η αφηγηματική ικανότητα, με την ανάπτυξη της ΘτΝ, καθώς και η σχέση που φαίνεται να αναδύεται μεταξύ της τελευταίας και της δημιουργικής φαντασίας. Οι πιθανές αυτές μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες πρέπει να έχουν ως απώτερο στόχο, μέσα από τη γνώση μας γι' αυτούς τους γνωστικούς μηχανισμούς και τη διακρίβωση της μεταξύ τους σχέσης, πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά κατά την αλληλεπίδραση των ατόμων με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας και Σύνδρομο Asperger με τους άλλους. Στο σημείο αυτό, τέλος, θα είχε νόημα να αναζητηθεί η πραγματική σχέση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε κατασκευασμένα πειραματικά έργα με την αποτελεσματική διαχείριση φυσικών, μη ελεγχόμενων και δυναμικών καταστάσεων και προβλημάτων της πραγματικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarons, M. & Gittens, T. (1999). *The handbook of autism: A guide for parents and professionals*. London: Routledge.
- Abele, E., & Grenier, D. (2005). The language of social communication: Running pragmatics groups in schools and clinical settings. In L.J. Baker & L.A. Welkowitz, *Asperger's Syndrome: Intervening in schools, clinics, and communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 217-239.
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2002). Conversational behavior of children with Asperger Syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 679-690.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed. text rev.). Washington, DC: Author
- Astington, J. W. (1990). Narrative and the child's theory of mind. In B. Britton & A. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 151-171). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Auyeung, B., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Allison C. (2008). The Autism Spectrum Quotient: Children's Version (AQ-Child). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1230-40.
- Avis, J., & Harris, P. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62, 460-467.
- Baltaxe, C.A.M., Russell, A., D'Angiola, N., Simmons, J.Q., 1995. Discourse cohesion in the verbal interactions of individuals diagnosed with autistic disorder or schizotypal personality disorder. *Australian and New Zealand Journal of Developmental Disabilities* 20, 79-96.
- Baron-Cohen, S. (1987a). Perception in autistic children. In D. Cohen (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley & Sons.
- Baron-Cohen, S. (1987b). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-402

- Baron-Cohen, S. (1989a). Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 579-600.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autism: A specific cognitive disorder of "mind-blindness". *International Review of Psychiatry*, 2, 79-88
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development*, 62, 385-395
- Baron-Cohen, S. (1992). Out of sight or out of mind: another look at deception in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1141-1155.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on Autism and Theory of Mind*. Bradford / MIT Press, Cambridge, MA.
- Baron-Cohen, S. (1995). The eye direction detector (edd) and the shared attention mechanism (sam): Two cases for evolutionary psychology. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baron-Cohen S, Cross P. 1992. Reading the eyes: evidence for the role of perception in the development of a theory of mind. *Mind and Language*, 6, 173-186.
- Baron-Cohen, S., & Goodhart, F. (1994). The "seeing leads to knowing" deficit in autism: the Pratt and Bryant probe. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 397-402.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Schmitz, B., Costa, D., & Ell, P. (1994). Recognition of Mental State Terms Clinical Findings in Children with Autism and a Functional Neuroimaging Study of Normal Adults. *British Journal of Psychiatry*, 165, 640-649.
- Baron-Cohen, S., Spitz, A., & Cross, P. (1993). Do children with autism recognise surprise? A research note. *Cognition and Emotion*, 7, 507-516.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (Eds.). (1993). *Understanding other minds: perspectives from autism*: Oxford University Press.

- Bishop, D., & Frazier Norbury, C. (2005). Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology: I. Generativity. *Autism*, 9(1), 7-27.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bowler, D. M. (1992). 'Theory of Mind' in Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 877-895.
- Bruner, J. S (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. S., & Feldman, C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryson, S. E., Clark, B. S., & Smith, I. M. (1988). First Report of a Canadian Epidemiological Study of Autistic Syndromes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 433-445.
- Burgoine, E., & Wing, L. (1983). Identical Triplets with Asperger's Syndrome. *British Journal of Psychiatry*, 143, 261-265.
- Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development, and simulation of everyday mindreading*. Oxford England: Blackwell.
- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and developmental delay. *Autism*, 2, 325-344.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate a bug and made his mouth sad": Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 193-204.
- Capps, L., & Ochs, E. (1995). *Constructing panic: The discourse of agoraphobia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, L. B. & Amsel, G. (1998). Precursors to infants' perceptions of the causality of simple events. *Infant Behavior and Development*, 21, 713-732.
- DeMyer, M., Hingtgen, J. & Jackson, R. (1981). Infantile autism reviewed: a decade of research. *Schizophrenic Bulletin*, 7, 388-451.

- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of highfunctioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 87-102
- Dissanayake, C. (2004). Change in behavioural symptoms in children with High Functioning Autism and Asperger syndrome: evidence for one disorder? *Australian Journal of Early Childhood*, 29, 48-57.
- Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Eales, M. (1993). Pragmatic impairments in adults with childhood diagnoses of autism or developmental receptive language disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 593–618
- Ehlers, S., Nyden A., Gillberg C., Dahlgren- Sandberg A., Dahlgren S.O., Hjelmqvist, E., & Oden A. (1997). Asperger syndrome, autism and attention disorders: a comparative study of the cognitive profiles of 120 children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 207-217.
- Fine, J., Bartolucci, G., Ginsberg, G., & Szatmari, P. (1991). The use of intonation to communicate in pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(5), 771-782.
- Fine, J., Bartolucci, G., Szatmari, P., & Ginsberg, G. (1994). Cohesive discourse in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 315–330.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent–real and pretend–real distinctions. *Developmental Psychology*, 23, 816–822.
- Flavell, J. H., Green, F. L. & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: A review. *Psychological Medicine*, 29, 769-787.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frith, U. (2003). *Autism. Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miler lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672-686.

- Frith, U., Happé, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development, 3*(2), 108-467.
- Ghaziuddin, M., & Gerstein, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger Syndrome from high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 585-595.
- Ghaziuddin, M., Thomas, P., Napier, E., Kearney, G., Tsai, L., Welch, K., & Fraser, W. (2000). Brief Report: Brief Syntactic Analysis in Asperger Syndrome: A Preliminary Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(1), 67-70.
- Gillberg, C. (1992). Autism and autistic-like conditions: sub-classes among disorders of empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 813-842.
- Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome-some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 631-638.
- Gopnik, A. & Wellman, H. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind and Language, 7*, 145-171.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism*. New York: Vintage Books.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of Relevance Theory. *Cognition, 48*, 101-119.
- Happé, F. (1994b). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 129-154.
- Happé, F. G., & Frith, U. (Eds.) (2010). *Autism and Talent*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell
- Harris, P., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*, 379-400.
- Hemerlin, B. (2001). *Bright splinters of the mind*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hippler, K., & Klicpera, C. (2004). A retrospective analysis of the clinical case records of 'autistic psychopaths' diagnosed by Hans Asperger and his teach at

- the University Children's Hospital, Vienna. In: *Autism: Mind and Brain* (U. Frith & E. Hill, eds), pp. 21–42. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Howlin, P. (1998). *Children with Autism and Asperger syndrome. A guide for practitioners and carers*. Chichester: Wiley.
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 4, 63–83.
- Hutchins, T., & Prelock, P. (2008). Supporting Theory of Mind Development. Considerations and Recommendations for Professionals Providing Services to Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Top Lang Disorders*, 28(4), 338-362.
- Jolliffe, T., Lansdown, R., Robinson, C., 1992. Autism: a personal account. *Communication* 26, 12–19.
- Jordan, R. (2001). *Autism with severe learning difficulties: a guide for parents and professionals*. London: Souvenir Press.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7, 347-360.
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual Language Deficits in Optimal Outcome Children with a History of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 807-828.
- Kerbel, D. & Grunwell, P. (1998). A Study of Idiom Comprehension in Children with Semantic-Pragmatic Difficulties. Part II: Between Group Results and Discussion. *International Journal of Language and Communication Disorders* 33(1), 23–44.
- Kereshian, J., Burd, L. & Fisher, W. (1990). 'Asperger's Syndrome: To Be or Not to Be?'. *British Journal of Psychiatry*, 156, 721–5.
- Klin A., Volkmar, F.R., Sparrow, S.S., Cicchetti D. V., and Rourke, B.P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger Syndrome: convergence with Nonverbal Learning Disabilities Syndrome. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 36, 1127-1140.
- Koning, C., & Magill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism*, 5, 23-36.
- Labov, William, and Joshua Waletzky. 1967. Narrative Analysis: Oral versions of personal narratives. In J. Helm (Ed), *Essays on the Verbal and Visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.

- Landa, R. (2000). Social language use in Asperger syndrome and high-functioning autism. In A. Klin, F. Volkmar, & S. Sparrow (eds) *Asperger syndrome*. New York: The Guilford Press.
- Leekam, S., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40, 203-218.
- Leslie, A. M. (1984). Spatiotemporal continuity and the perception of causality in infants, *Perception*, 13, 287-05.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and Representation: The origins of 'theory of mind', *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. (1988). Some implications of pretence for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). New York: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM, *Cognition*, 50 (1-3), 211-238.
- Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity. In L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Mapping the mind Domain specificity in cognition and culture*, (pp. 119-148). New York: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing, and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324
- Lewis, C. & Mitchell, P. (1994). *Children's' early understanding of mind: Origins and development* (Eds.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.) (pp. 195-225). New York: Wiley.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251.
- Loveland, K., McEvoy, R., Tunali, B., & Kelley, M. L. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 9-23.

- Loveland, K. & Tunali, B. (1993). Narrative language in autism and the theory of mind hypothesis: a wider perspective. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Manjiviona, J. & Prior M. (1999). Neuropsychological profiles of children with Asperger syndrome and autism. *Autism 3*, 327-356.
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An Exploration of Causes of Non-Literal Language Problems in Individuals with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(3), 311-328.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intention of others: Re-enactment of indented acts by 18-months-old children. *Developmental Psychology, 31*, 838-850.
- 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*, 227-238.
- Mitchell, P. (1996). *Acquiring a conception of mind. A review of psychological research and theory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Ozonoff, S., South, M., & Miller J.N. (2000). DSM-IV defined Asperger syndrome: cognitive, behavioural and early history differentiation from High Functioning Autism. *Autism 4*, 29-46.
- Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*(7), 1081-1105.
- Paul, R., Augustyn, A., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Perception and Production of Prosody by Speakers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(2), 205-220.
- Paul, R., & Sutherland, D. (2003). Asperger syndrome: The role of speech-language pathologists in the schools. *Perspectives on Language Learning and Education, 10*, 9-15.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M. & Leekam, S. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief, and communication. *Child Development, 60*, 689-700.

- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). 'John thinks that Mary thinks that.' Attribution of second-order beliefs by 5-10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Peterson, C., Wellman, H., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Journal of experimental child psychology*, 113(3), 401-14.
- Phillips, W. (1993). *Understanding intention and desire by children with autism*. PhD Thesis, University of London.
- Prelock, P. (2006). *Autism spectrum disorders. Issues in assesement and intervention*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a 'theory of mind'? *Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Prizant, B. M., & Rydell, P. J. (1993). Assesement and intervention considerations for unconventional verbal behavior. In S. F. Warren & J. Reichle (Series Eds.) & J. Reichle & D. Wacker (Vol. Eds.), *Communication and language intervention series. Vol. 3: Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assesement and intervention strategies* (pp. 263-297). Baltimore: Brookes.
- Pyles, Lise (2002). *Hitchhiking through Asperger Syndrome*, Jessica Kingsley Publishers.
- Reed, T., & Peterson, C. (1990). A comparative study of autistic subjects' performance at two levels of visual and cognitive perspective taking. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 555-567.
- Repacholi, B., & Slaughter, V (2003). Introduction: Individual differences in theory of mind. What are we investigating? In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind*. Macquarie monographs in cognitive science (pp. 1-12). Hove, E. Sussex: Psychology Press.
- Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266
- Shah, A. (1988). *Visuo-Spatial Islets of Abilities and Intellectual Functioning in Autism*. PhD Thesis, University of London.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeny, J. L., Klin, A., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (2001). Speech and Prosody Characteristics of Adolescents and Adults With

- High-Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T., & Ungerer, J. A. (1986). Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children with their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 647-669.
- Sodian, B., & Frith, U. (1992). Deception and sabotage in autistic, retarded, and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 591-606.
- Steffenberg, S., & Gillberg, C. (1986). Autism and Autistic-Like Conditions in Swedish Rural and Urban Areas: A population Study. *British Journal of Psychiatry*, 149, 81-87.
- Surian, L., Baron-Cohen, S., & Van der Lely, H. (1996). Are children with autism deaf to Gricean maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1, 55-72.
- Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989b). Asperger's syndrome: A review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 554-560.
- Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 45-56.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63, 161-172.
- Tager-Flusberg, H. (1993). What language reveals about the understanding of minds in children with autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press
- Tager-Flusberg, H. (1995). "Once upon a ribbit": Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.
- Tantam, D., 1991. Asperger syndrome in adulthood. In: Frith, U. (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 147-183.
- Tantam, D., Holmes, D., & Cordess, C. (1993). Nonverbal expression in autism of Asperger type. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 111-133.
- Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 839-849.

- Volden, J., & Lord, C. (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 109–130.
- Volkmar, F. R., Szatmari, P., & Sparrow, S. S. (1993). Sex differences in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(4), 579–591.
- Vygotsky, L.S. (1967). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523–541.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief, *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Wing, L. (1971). *Autistic children: a guide for parents*. London: Constable.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.
- Wing, L. (1996a). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Wing, L. (1996b). Autistic spectrum disorders. *British Medical Journal*, 312, 327-328
- 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.
- Winsler, A., De Leon, J.R., & Wallace, B. A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change across-task consistency, and relations with classroom behavior. *Journal of Child Language*, 30, 583-608.
- Winsler, A., Feder, M., Way, E., & Manfra, L. (2006). Maternal beliefs concerning young children's private speech. *Infant and Child Development*, 15, 403-420.
- World Health Organization (1992). *International Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO.
- Wulff, S.B. (1985). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 139–148.
- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* .(σσ. 83-134). Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιστολή προς τους γονείς

Με αυτήν την επιστολή σας απευθύνουμε πρόσκληση να συμμετάσχετε στην Ερευνητική Εργασία με θέμα: «*Ανίχνευση της θεωρίας του νου και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger*», η οποία υλοποιείται από τη Λέγγα Μαρία, φιλόλογο του 3^{ου} Λυκείου Τρικάλων και τελειόφοιτη φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στα πλαίσια της πτυχιακής της εργασίας υπό την εποπτεία της κ. Σοφίας Μαυροπούλου, επίκουρης καθηγήτριας Ειδικής Αγωγής-Αυτισμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Οι συμμετέχοντες του προγράμματος θα είναι: α) παιδιά ηλικίας 8-12 ετών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή Σύνδρομο Asperger και παιδιά με τυπική ανάπτυξη, και β) οι γονείς τους. Αναλυτικά, η συμμετοχή σας θα περιλαμβάνει τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου για τα χαρακτηριστικά του παιδιού σας. Η συμμετοχή του παιδιού σας θα βασίζεται στην καταγραφή των απαντήσεών του σε δραστηριότητες που αφορούν στο λεξιλόγιο, τη γραμματική, την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων, καθώς και σε μία αφηγηματική δραστηριότητα (2 ατομικές συναντήσεις). Επιπλέον, θα πραγματοποιηθεί μία ατομική συνάντηση με τους γονείς του παιδιού με σκοπό την παρουσίαση του υλικού που χρησιμοποιήθηκε και τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν σε κάθε παιδί. Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων θα είναι σύμφωνη με τη δεοντολογία για το απόρρητο των πληροφοριών.

Ευελπιστούμε για τη θετική σας ανταπόκριση.

Με εκτίμηση,

Μαρία Λέγγα
Φιλόλογος- Τελειόφοιτος ΠΤΕΑ

**ΦΥΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ
ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ & ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ
Κ.Α.....**

Όνοματεπώνυμο παιδιού: _____

Ημερομηνία Γέννησης: _____ Ηλικία: _____

Διάγνωση _____

Φορέας: _____ Έτος διάγνωσης: _____

Σχολείο: _____ Τάξη: _____

Διεύθυνση κατοικίας (Περιοχή): _____

Τηλέφωνα: α) εργασίας _____ β) οικίας _____

Γονείς

Πατέρας

Μητέρα

Όνοματεπώνυμο: _____

Ηλικία: _____

Μορφωτικό Επίπεδο

Πατέρας

Μητέρα

-Απ/ριο Γυμνασίου –Λυκείου

-Πτυχίο από Κέντρο

Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης

(π.χ. Ι.Ε.Κ.)

-Πτυχίο ΑΕΙ

-Μεταπτυχιακός τίτλος

-Διδακτορικός τίτλος

Επάγγελμα :

Με απασχόληση _____

Άνεργος/η _____

Άλλα παιδιά

Φύλο

Ηλικία

1ο _____

2ο _____

3ο _____

4ο _____

Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες με το παιδί σας (κυκλώνουμε την απάντηση);

Κάθε μέρα
εβδομάδα

2-3 φορές την εβδομάδα

1 φορά την

2 φορές το μήνα

1 φορά το μήνα

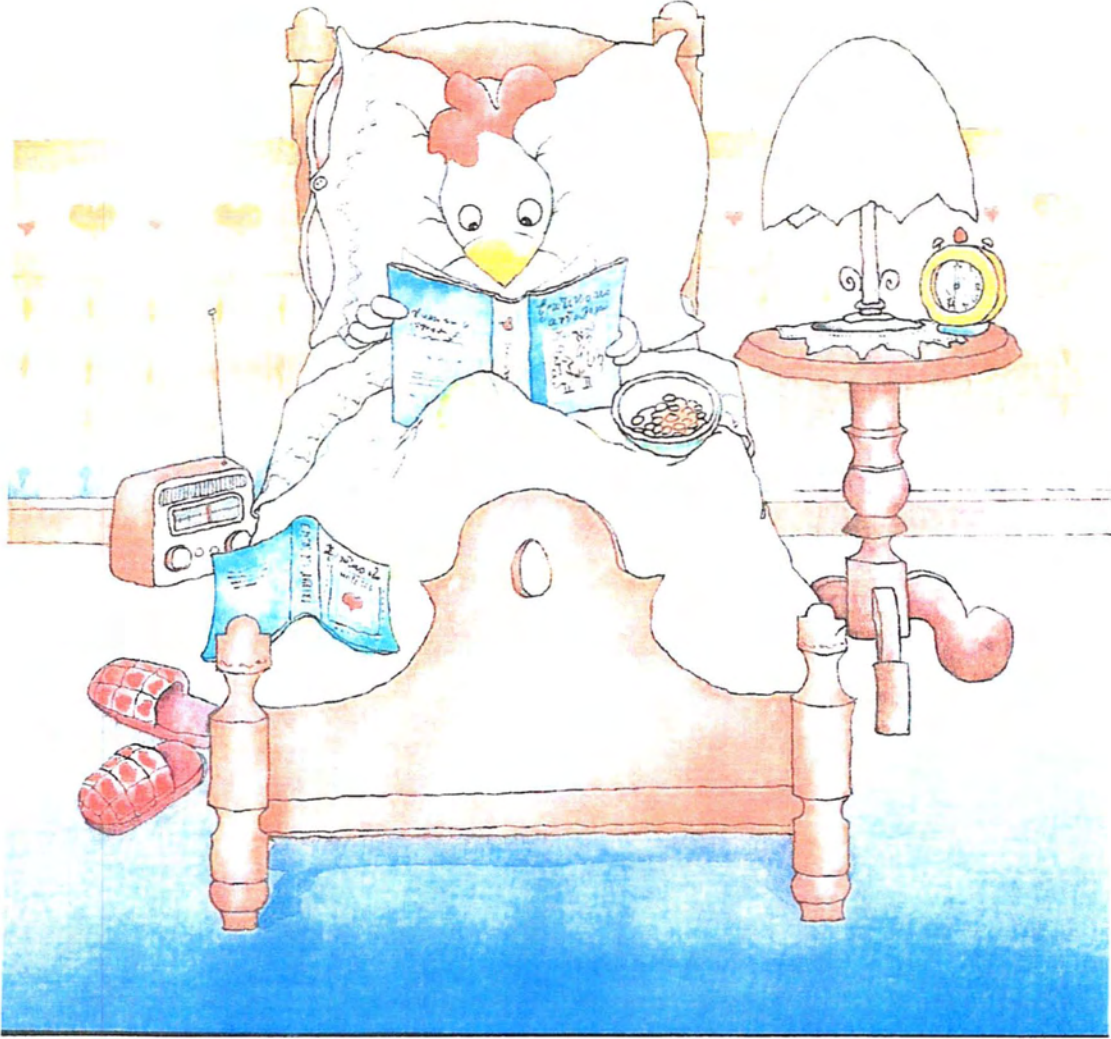
Η ΑΛΕΠΟΥ ΚΑΙ Η ΚΟΤΟΥΛΑ

διασκευή της ιστορίας του Ευγένιου Τριβιζά

« Η Πουπού και η Καρλότα »



Ήταν μια αλεπουδίτσα
που τη λέγαν Πονηρίτσα,
ήτανε και μια κοτούλα
που τη λέγαν Ομορφούλα.



Η παμπόνηρη αλεπού
που της τρέχανε τα σάλια,
φέρνει δώρα και δωράκια,
γραμματάκια και φαγάκια
στην καλή μας την κοτούλα,
που ήτανε και νοστιμούλα.



Λόγια λέει στην κοτούλα
τη μικρή, την ομορφούλα,
λόγια όμορφα, γλυκά
που χαϊδεύουνε τ' αυτιά:
-Όταν κάνεις κο, κο, κο,
Θεέ μου, πόσο σ' αγαπώ!
Ξέρεις πως πολύ μ' αρέσεις,
έχω άριστες προθέσεις!
Έλα, πάμε στο σπιτάκι,
να κεράσω καφεδάκι,
να σου κάνω το τραπέζι
μ' ό,τι πιο πολύ σ' αρέσει!
Έλα, φύγε απ' το κοτέτσι!

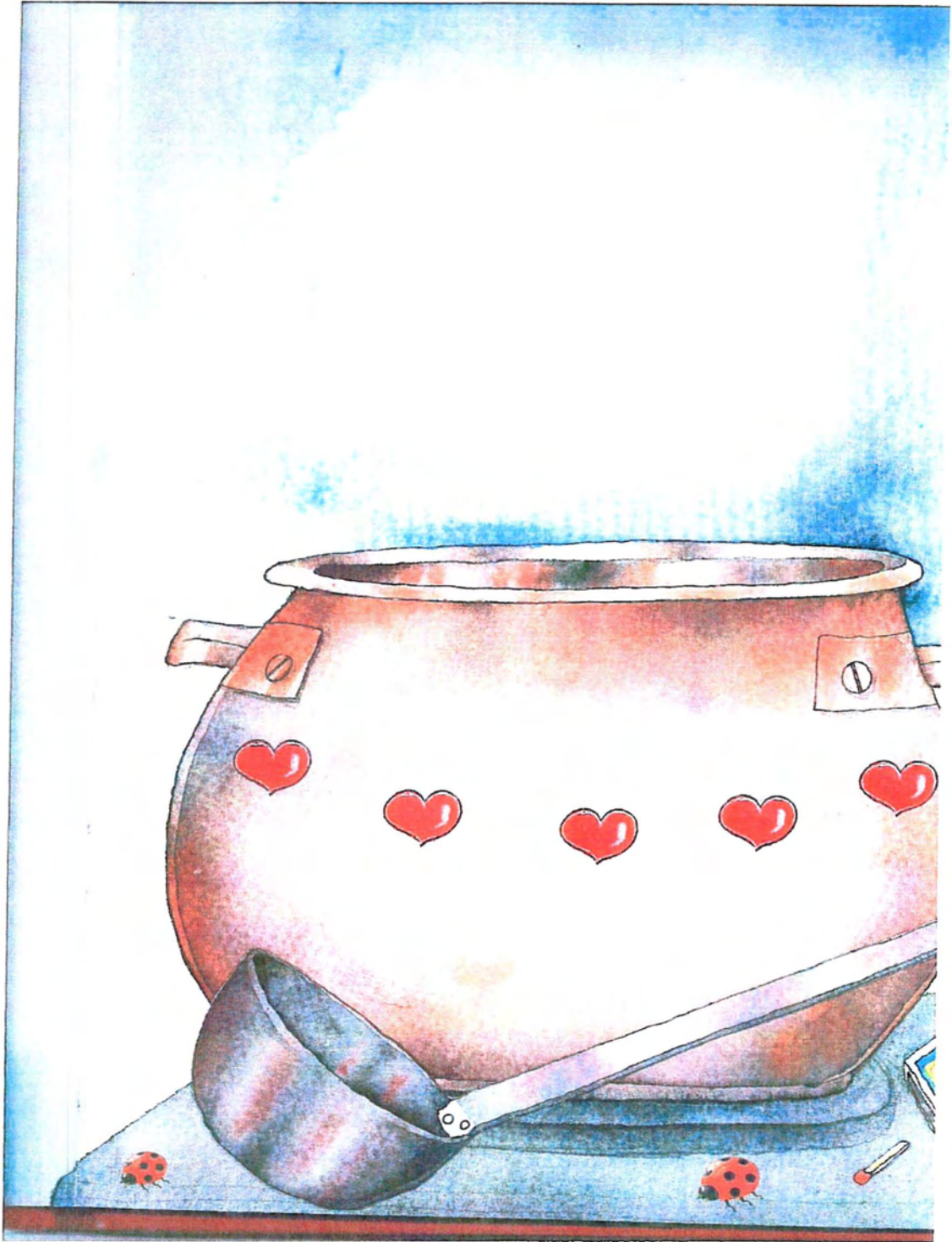


Με τα λόγια τα πολλά,
τα όμορφα και τα γλυκά,
πείθει τη μικρή κοτούλα
πως πολύ την αγαπά
και την παίρνει στη φωλιά.

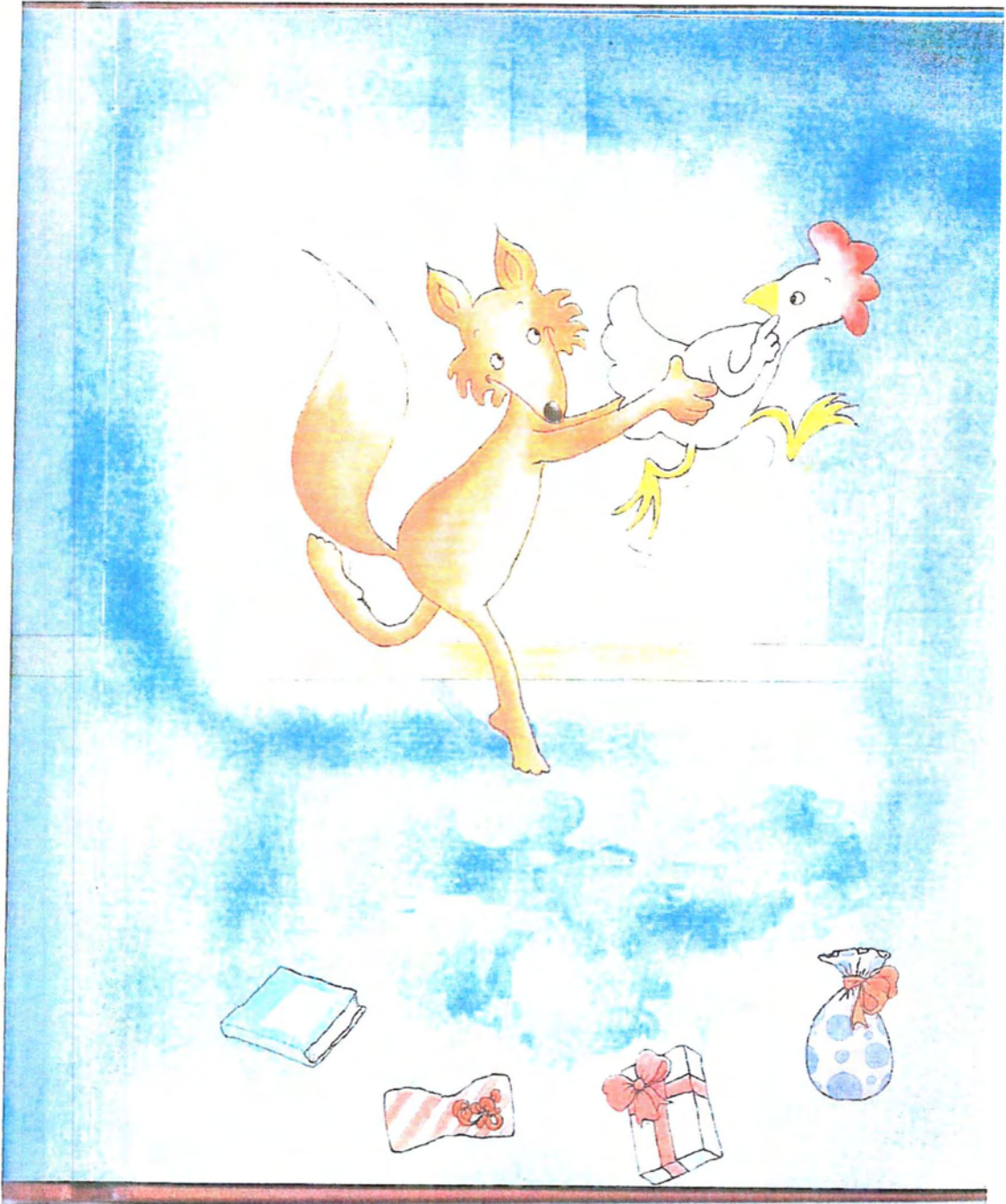


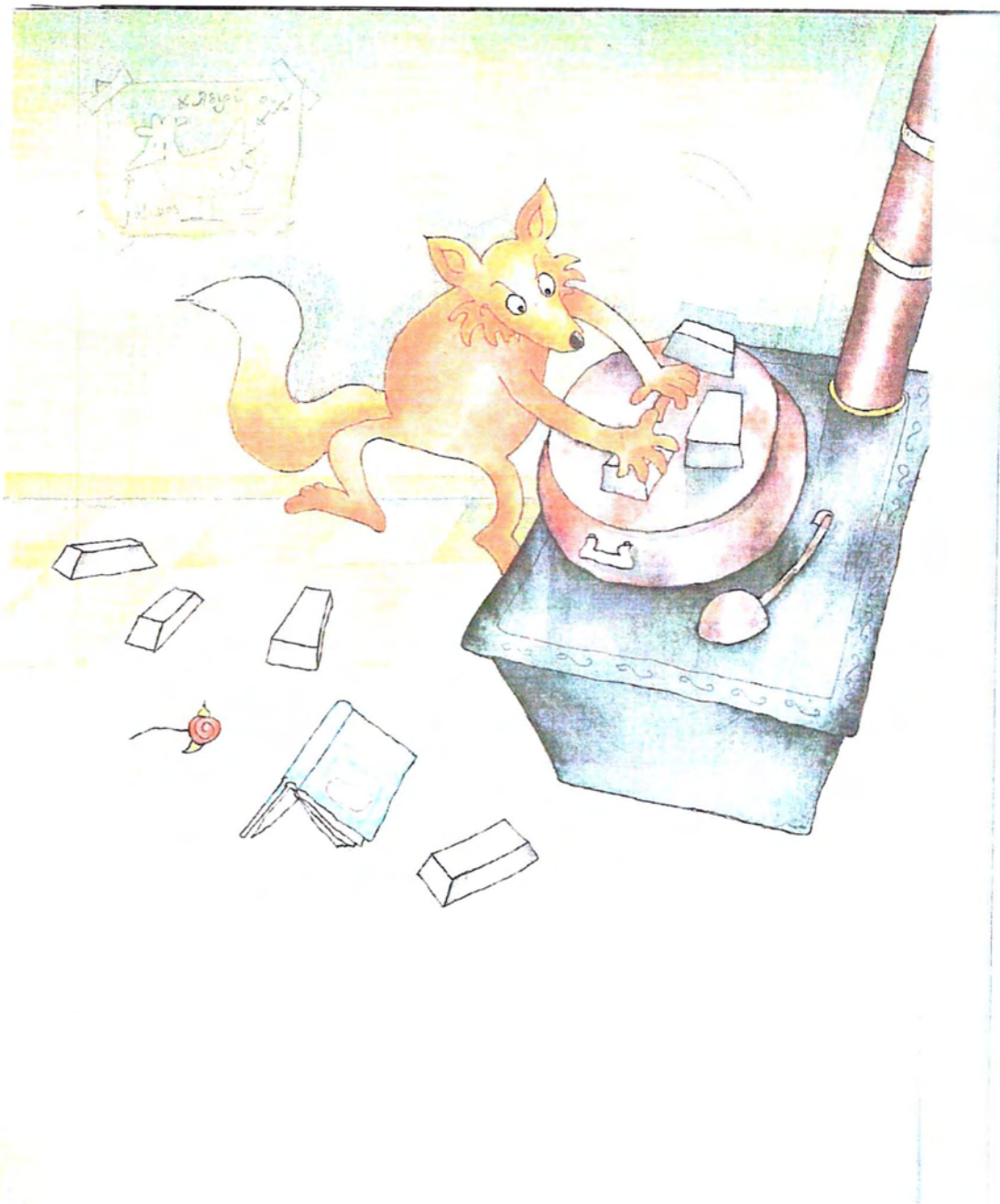


Βλέπει μπρος της η κοτούλα
κατσαρόλα στη φωτιά
και ανήσυχη ρωτά:
-Γιατί μ' έφερες εδώ;
Νιώθω φόβο τρομερό!
-Να σε κάνω μια σουπούλα,
όμορφη, γλυκιά κοτούλα.

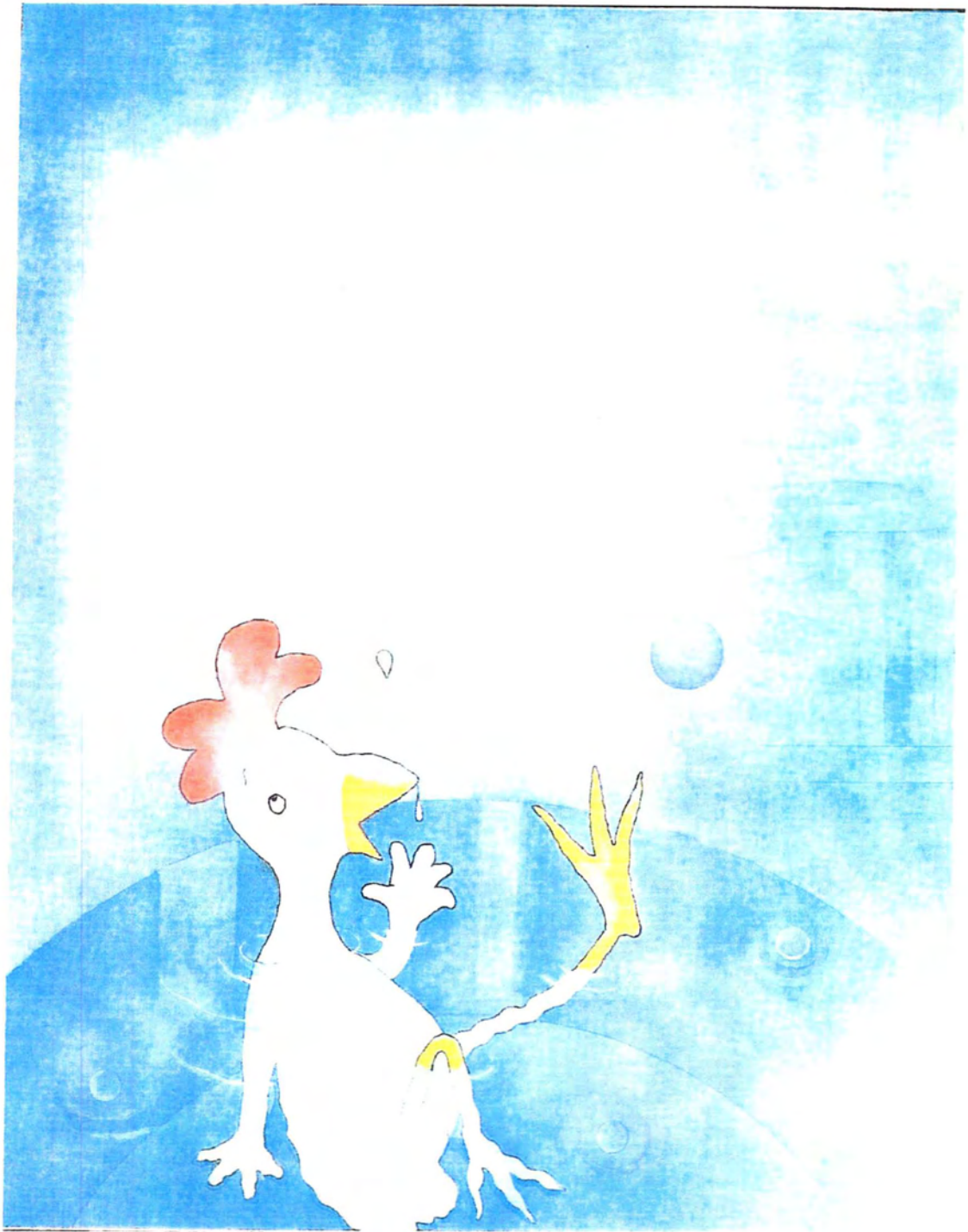


Και αμέσως την αρπάζει,
στο τσουκάλι της τη βάζει.



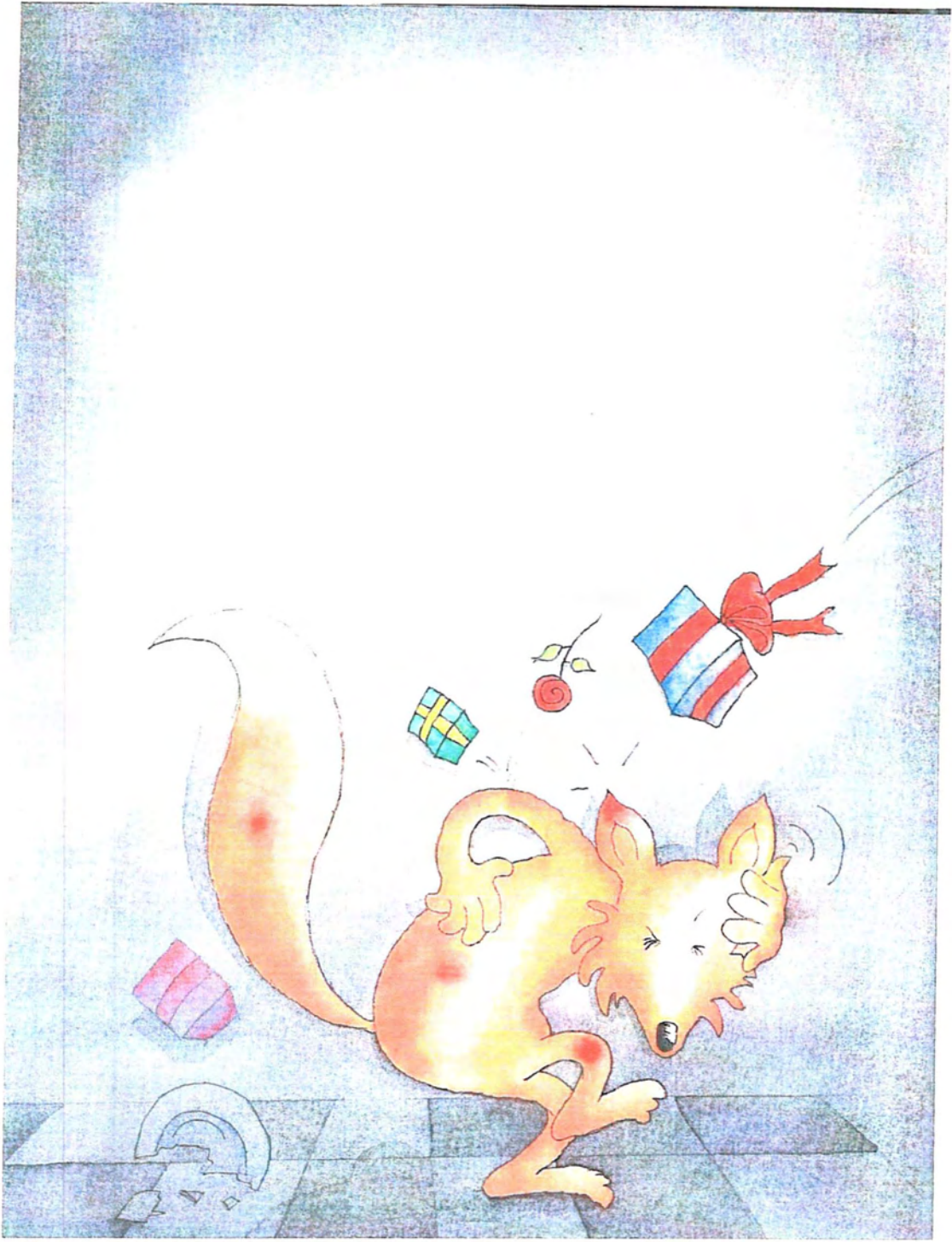


Ξάφνου ακούει μια φωνή:
-Ψέματα ήταν όλα αυτά
που μου έλεγες παλιά;
Αχ, σε πίστεψα η τρελή
και σ' αγάπησα πολύ.
Αχ, ήμουνα πολύ χαζή!
Μα μια χάρη σου ζητώ,
άσε λίγο να σε δω
τελευταία μου φορά,
πριν ανάψεις τη φωτιά!
Α, και μία συμβουλή:
τα κρεμμύδια μην ξεχάσεις
μες στη σούπα που θα φτιάξεις!



-Έχεις δίκιο, Ομορφούλα,
λέει τότε η αλεπού.
Τα κρεμμύδια καθαρίζει,
ψιλοκόβει και δακρύζει,
το καπάκι ανοίγει πάλι
στο τσουκάλι να τα βάλει.
Και πετάγεται έξω η κότα
και της άλλαξε τα φώτα!

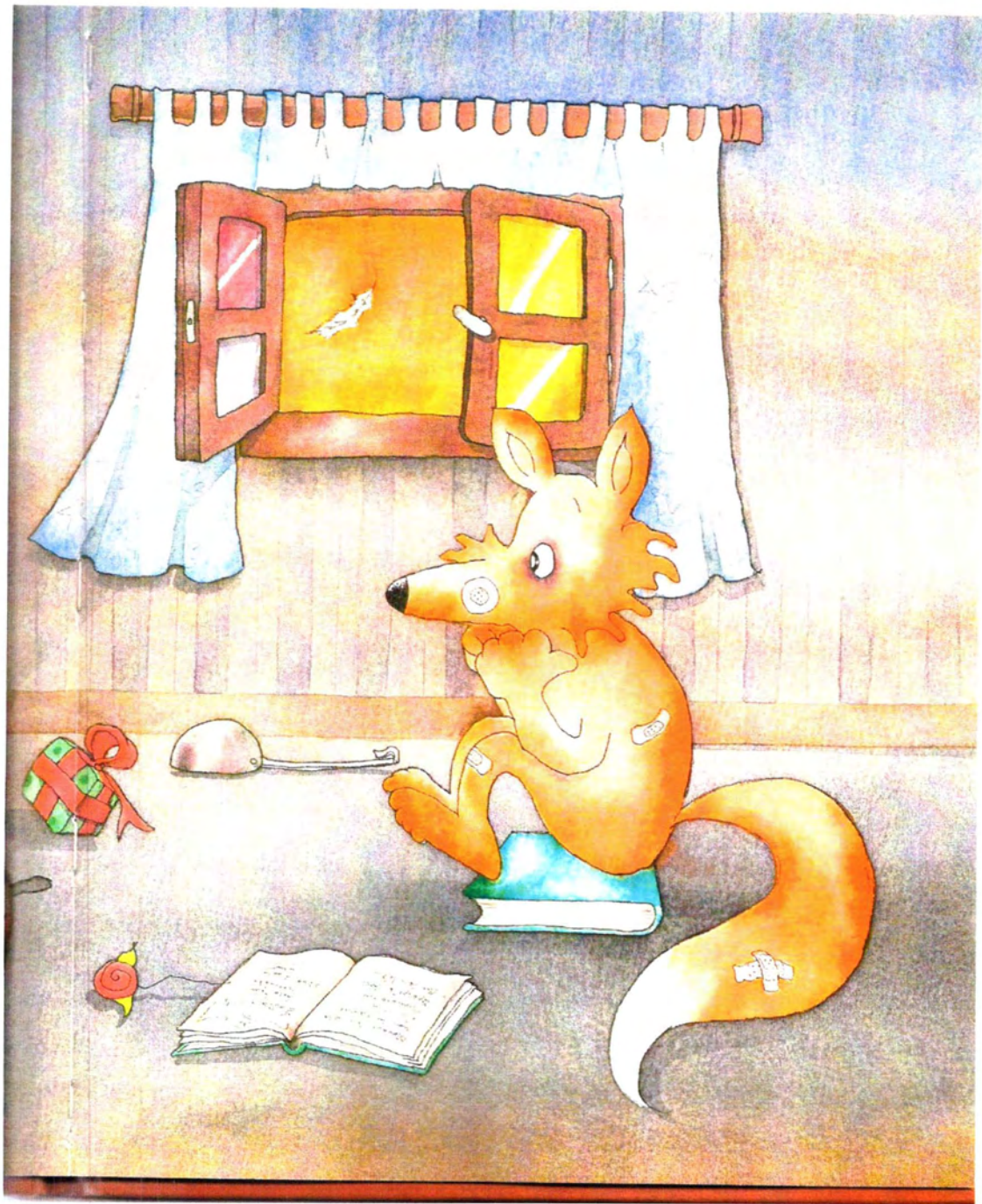




-Φύγε από μπροστά μου, χάσου!
Πάρε και τα δώρα σου,
να, και τα δωράκια σου
και τα λουλουδάκια σου!



Η αλεπού μας η καημένη,
χτυπημένη, τσιμπημένη,
πονεμένη, λυπημένη,
μόνη της στο σπίτι μένει.
Κλαίει για την Ομορφούλα
και τη νόστιμη σουπούλα.....







ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000049178