



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος στην
Ειδική Αγωγή με θέμα:

**Εμπειρική διερεύνηση της διευρυμένης κοινωνικής
κατανόησης στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό.**

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΣΑΚΟΥΛΟΓΕΩΡΓΑ

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Χαράλαμπος Καραγιαννίδης

Σοφία Μαυροπούλου

Πλουσία Μιλαηλίδη

ΒΟΛΟΣ 2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Τίτλος διδακτορικής διατριβής:
Εμπειρική διερεύνηση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης
στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό

Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Χαράλαμπος Καραγιαννίδης

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σοφία Μαυροπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια, School of Early Childhood and Inclusive Education,
Queensland University of Technology

Πλουσία Μιλαηλίδη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής:

Φωτεινή Μπονώτη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μαγδαληνή Νικολαραϊζή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σουζάνα Παντελειάδου

Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παναγιώτα Σταυρούση

Επικύρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2018

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Δέσποινα Σακουλογέωργα

Ηλεκτρονική διεύθυνση: dsage@uth.gr, desak248@gmail.com,

Έτος εισαγωγής: 2010

Τίτλος διδακτορικής διατριβής:

Εμπειρική διερεύνηση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 28-11-2018

Η δηλούσα

Δέσποινα Σακουλογέωργα

Τίτλος διδακτορικής διατριβής:

Εμπειρική διερεύνηση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό.

Υποψήφια: Δέσποινα Σακουλογέωργα-Κωστάκη

Περίληψη

Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό. Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι τα παιδιά τα οποία σημειώνουν υψηλότερη επίδοση σε έργα για τη μέτρηση της κοινωνικής κατανόησης είναι περισσότερο δημοφιλή στις σχέσεις τους με φίλους στο σχολείο, επιδεικνύουν υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων στις αλληλεπιδράσεις μαζί τους και εμφανίζουν λιγότερες δυσκολίες στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή. Όμως σε αυτές τις έρευνες έχει χορηγηθεί ένα περιορισμένος αριθμός έργων για την κοινωνική κατανόηση.

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν η διερεύνηση της κοινωνικής κατανόησης και της σχέσης της με την κοινωνική συμπεριφορά από μία διευρυμένη αναπτυξιακή σκοπιά. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν δύο μελέτες. Στη Μελέτη 1 εκτιμήθηκε η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη ηλικίας 7-10 ετών, ενώ στη Μελέτη 2 συγκρίθηκε η κοινωνική κατανόηση σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με αυτισμό ηλικίας 7-11 ετών. Συνολικά, έλαβαν μέρος 80 παιδιά, 60 παιδιά με τυπική ανάπτυξη και 20 παιδιά με αυτισμό. Στη Μελέτη 2 τα 20 παιδιά με τυπική ανάπτυξη εξομοιώθηκαν κατά ζεύγη με τα παιδιά με αυτισμό ως προς τη χρονολογική ηλικία, τη λεκτική νοητική ηλικία, τη μη λεκτική νοητική ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων.

Για τους σκοπούς της έρευνας χορηγήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία. Η Διευρυμένη Αναπτυξιακή Κλίμακα για την Κοινωνική Κατανόηση (ΔΑΚΚ), η Κλίμακα Ικανοτήτων και Δυσκολιών στην εφαρμογή της Θεωρίας του Νου στην καθημερινή ζωή (Everyday Mindreading Skills and Difficulties Scale - EMSD) και η Κλίμακα Κοινωνικής Ωριμότητας ως προς τις επαφές με τους συνομηλικούς (Peer Social Maturity Scale - PSMT). Η ΔΑΚΚ αναπτύχθηκε για τους σκοπούς αυτής της μελέτης και αποτελεί ένα διαβαθμισμένο εργαλείο τριών επιπέδων (πρώιμο, βασικό,

ανώτερο) που περιλαμβάνει είκοσι-πέντε έργα για τη διερεύνηση της κοινωνικής κατανόησης. Η EMSD είναι ένα σύντομο εργαλείο για την αξιολόγηση της κοινωνικής επίδοσης και συγκεκριμένα, των δυσκολιών στη εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς και γονείς. Η PSMT είναι μία κλίμακα για τη μέτρηση του επιπέδου της ωριμότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομήλικους.

Από τις δύο μελέτες προέκυψαν αρκετά σημαντικά ευρήματα. Στη Μελέτη 1 βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας των 8-9 ετών σημειώνουν σημαντική πρόοδο στην κατανόηση των συναισθημάτων που βασίζονται στις πεποιθήσεις και των σύνθετων συναισθημάτων. Τα παιδιά ηλικίας των 9-10 ετών βρέθηκε να σημειώνουν σημαντική πρόοδο στην κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων μόνο μετά την εφαρμογή του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης. Στη Μελέτη 2 βρέθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη επιδεικνύουν υψηλότερη επίδοση στο βασικό και το ανώτερο επίπεδο, αλλά όχι στο πρώιμο επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό. Παρά τη χαμηλότερη επίδοση, τα παιδιά με αυτισμό βρέθηκε να σημειώνουν παρόμοια αναπτυξιακή πορεία στην κατανόηση των ίδιων νοητικών καταστάσεων.

Και στις δύο μελέτες βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης, του προσληπτικού λεξιλογίου και της χρονολογικής ηλικίας. Οι συσχετίσεις αυτές βρέθηκαν να είναι υψηλότερες στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά με αυτισμό βρέθηκε να σημειώνουν περισσότερες δυσκολίες στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης και χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομηλικούς από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Ωστόσο, σε καμία μελέτη δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Doctoral dissertation title:

*Empirical investigation of expanded social understanding
in typical development and autism.*

Candidate: Despina Sakoulogeorga-Kostaki

Summary

According to recent research, social understanding relates to social behaviour both in typical development and in autism. In particular, research findings indicate that children who perform better at social understanding tasks enjoy more popularity with their friends at school, demonstrate a higher level of social skills in their interactions with their peers and face fewer difficulties in applying social understanding in everyday life. However, these research projects only administered a limited number of social understanding tasks.

The purpose of this dissertation was to explore social understanding and its relationship with social behaviour from a broad development point of view. To this end, two studies were conducted. Study 1 assessed the development of social understanding in children with typical development, between 7 and 10 years old, while Study 2 compared the social understanding of children with typical development to that of children with autism, between 7 and 11 years old. In total, 80 children took part, of which 60 were children with typical development and 20 with autism. In Study 2, the 20 children with typical development were matched with children with autism, forming pairs according to their chronological age, verbal age, non-verbal age, and maternal educational level.

For the purposes of this research, three research tools were administered: the Expanded Developmental Scale of Social Understanding (EDSSU), the Everyday Mindreading Skills and Difficulties Scale (EMSD), and the Peer Social Maturity Scale (PSMT). The EDSSU was specially developed for the purposes of this study; it is a three-level rating instrument (early, basic, advanced) with twenty-five tasks. The EMSD is a short instrument for assessing social performance, particularly the difficulties in implementing social understanding in everyday life. This instrument is administered to both educators and parents. The PSMT is a scale that measures the

level of maturity of the social skills displayed by children in their interactions with their peers.

Several important findings emerged from the two studies. Study 1 found that children aged 8-9 years made significant progress in terms of understanding belief-based emotions and complex emotions, while children aged 9-10 made significant progress in terms of understanding complex emotions, but only after the loose rating criterion was applied. Study 2 found that children with typical development score a higher performance at the basic and advanced levels – but not at the early level – of social understanding, compared to children with autism. Despite the lower performance of children with autism, it was found that they experience similar developmental paths, regarding their understanding of the same mental states.

Both studies found significant correlations between social understanding, receptive vocabulary and chronological age. These correlations were higher for the group of children with autism, compared to children with typical development. As expected, the research found that children with autism face more difficulties in implementing social understanding in everyday life and display

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με αφορμή τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο αρχικός σκοπός αφορούσε στην υποστήριξη αυτού που θεωρείται βασικός πυλώνας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής κατανόησης. Οι άξονες της κοινωνικής κατανόησης οι οποίοι δημιουργήθηκαν ήταν τρία επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας. Ως μονάδες της κοινωνικής κατανόησης ορίστηκαν οι νοητικές έννοιες (/ νοητικές καταστάσεις). Οι έννοιες κατανεμήθηκαν, σύμφωνα με την πολυπλοκότητα της κατανόησής τους, στα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης.

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανίχνευση του επιπέδου της κατανόησης ενός εύρους νοητικών εννοιών σε τυπικώς αναπτυσσόμενα και αυτιστικά παιδιά ηλικίας 7-11 ετών. Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από διαφορετικές σχολικές περιφέρειες (Μαγνησία, Λάρισα, Τρίκαλα, Δυτική Αττική, Γ' Αθήνα). Οι σχολικές περιφέρειες προσεγγίστηκαν ερευνητικά ύστερα από τη διασφάλιση σχετικής άδειας μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ - <http://iep.edu.gr/el/>).

Για την ολοκλήρωση της έρευνας αυτής θα ήθελα να εκφράσω τα θερμά ευχαριστήριά μου σε όλους τους συντελεστές. Αρχικά, στην Δρ. Σοφία Μαυροπούλου η οποία αποδέχθηκε την πρόταση για μελέτη και υποστήριξε τη διεξαγωγή της. Στην Ελλάδα των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών μεταβολών, τα εμπόδια που αναγέρθηκαν σε αυτή την οκταετία φαίνονταν συχνά ανυπέρβλητα. Δίχως την κατανόησή της και την εμπειρογνομosύνη της το παρόν πόνημα, δε θα είχε ολοκληρωθεί. Στη Δρ. Πλουσία Μισαηλίδου η οποία στήριξε με την πολυετή γνώση της επάνω στη ΘτΝ το σχεδιασμό των δοκιμασιών για τις νοητικές έννοιες. Στο Δρ. Χαράλαμπο Καραγιαννίδη ο οποίος υπήρξε άμεσα υποστηρικτικός και πρακτικός στα τεχνικά ζητήματα που συναντήσαμε.

Περαιτέρω, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω σε όλους τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων που δέχθηκαν την παρουσία μου στο χώρο τους και την απόσπαση των μικρών μαθητών από το ημερήσιο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Τους γονείς και φυσικά τα ίδια τα παιδιά, που έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στη συλλογή των δεδομένων, έτσι ώστε να

εξελιχθεί περισσότερο η έρευνα στην κοινωνική κατανόηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση στον αυτισμό.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τα παιδιά μου, καθώς και τις συναδέλφους μου και τους δικούς μου μικρούς μαθητές. Σε αυτό το ταξίδι της ανακάλυψης της γνώσης πέρα από την αστείρευτη κατανόηση που προσέφεραν, αποτέλεσαν πηγές εμπύχωσης και έμπνευσης.

Περιεχόμενα

Περίληψη	iv
Summary.....	vi
Πρόλογος	viii
Κεφάλαιο 1: Το Αυτιστικό Φάσμα	1
1.1. Εισαγωγή	1
1.2. Ιστορική αναδρομή	2
1.3. Επιδημιολογικά στοιχεία	5
1.4. Διάγνωση και Αξιολόγηση	7
1.5. Κοινωνική επικοινωνία.....	11
1.6. Περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναληπτικές συμπεριφορές	15
1.7. Αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα	18
1.8. Αιτιολογία	19
1.9. Σύνοψη.....	20
Κεφάλαιο 2: Κοινωνική Κατανόηση	22
2.1. Εισαγωγή	22
2.2. Μεθοδολογικά παραδείγματα: κλασικά και διευρυμένα	25
2.3. Ερμηνευτικά μοντέλα	34
2.4. Προγενόμενα της κοινωνικής κατανόησης.....	38
2.4.1. Αναπτυξιακοί πρόδρομοι.....	38
2.4.2. Γνωστικά προγενόμενα.....	41
2.4.2.1. Γλώσσα	41
2.4.2.2. Επιτελικές λειτουργίες.....	44
2.4.2.3. Σύνοψη.....	46
2.4.3. Κοινωνικά προγενόμενα	47
2.4.3.1. Ασφαλής προσκόλληση	47
2.4.3.2. Νοητική γλώσσα και τρόπος ανατροφής.....	49
2.4.3.3. Αφηγηματικό πλαίσιο	50
2.4.3.4. Μέγεθος της οικογένειας	52
2.4.3.5. Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο	54

2.4.3.6. Σύνοψη.....	56
2.5. Συνεπακόλουθα της κοινωνικής κατανόησης.....	58
2.5.1. Γνωστικά συνεπακόλουθα	58
2.5.1.1. Συνείδηση του εαυτού	58
2.5.1.2. Επικοινωνιακή ικανότητα	59
2.5.1.3. Ηθικός συλλογισμός	61
2.5.1.4. Αντιστικά χαρακτηριστικά	63
2.5.1.5. Σύνοψη.....	64
2.5.2. Κοινωνικά συνεπακόλουθα	66
2.5.2.1. Παιχνίδι προσποίησης.....	66
2.5.2.2. Σχέσεις - Φιλίες.....	67
2.5.2.3. Κοινωνική λειτουργικότητα.....	69
2.5.2.4. Κοινωνική επίδοση	71
2.5.2.5. Ακαδημαϊκή επιτυχία.....	72
2.5.2.6. Σύνοψη.....	73
Κεφάλαιο 3: Ανάπτυξη Νοητικών Καταστάσεων	76
3.1. Οι νοητικές καταστάσεις	76
3.2. Η κατανόηση των επιθυμιών	78
3.2.1. Εισαγωγή	78
3.2.3. Ευρήματα	81
3.2.3.1. Απλές επιθυμίες και διαφορετικές επιθυμίες.....	81
3.2.3.2. Κακεντρεχείς επιθυμίες	86
3.2.3.4. Αλτρουισμός	87
3.2.4. Σύνοψη.....	89
3.3. Η κατανόηση των πεποιθήσεων.....	92
3.3.1. Εισαγωγή	92
3.3.3. Ευρήματα	97
3.3.3.1. Διαφορετική αντίληψη.....	97
3.3.3.2. Σχηματισμός γνώσης	100
3.3.3.3. Εσφαλμένη πεποίθηση.....	103
3.3.3.4. Χειραγώγηση πεποιθήσεων	108
3.3.3.5. Σαρκασμός/ειρωνεία και διπλή μπλόφα	109
3.3.4. Σύνοψη.....	112
3.4. Η Κατανόηση των συναισθημάτων	116

3.4.1. Εισαγωγή	116
3.4.2. Ευρήματα	123
3.4.2.1. Βασικά συναισθήματα	123
3.4.2.2. Συναισθήματα που συνδέονται με καταστάσεις	126
3.4.2.3. Συναισθήματα που προκύπτουν από επιθυμίες	128
3.4.2.4. Συναισθήματα που προκύπτουν από πεποιθήσεις	129
3.4.2.5. Μεικτά συναισθήματα	133
3.4.2.6. Κρυμμένα συναισθήματα.....	136
3.4.2.7. Κοινωνικά συναισθήματα	138
3.4.3. Σύνοψη.....	144
Κεφάλαιο 4: Στόχοι, Ερευνητικά Ερωτήματα, Υποθέσεις της Έρευνας.....	151
4.1. Εισαγωγή	151
4.2. Πρωταρχικοί ερευνητικοί στόχοι.....	151
4.3. Δευτερεύοντες ερευνητικοί στόχοι	152
4.3.1. Μελέτη 1	153
4.3.2. Μελέτη 2.....	158
4.4. Σύνοψη.....	163
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία	164
5.1. Εισαγωγή	164
5.2. Συμμετέχοντες	164
5.2.1. Μελέτη 1	164
5.2.2. Μελέτη 2.....	166
5.3. Σχέδιο έρευνας.....	168
5.4. Εργαλεία έρευνας.....	170
5.5. Συλλογή δεδομένων	194
5.6. Σύνοψη.....	200
Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά Ευρήματα	202
6.1. Εισαγωγή	202
6.2. Στατιστικά κριτήρια.....	202
6.3. Αξιοπιστία εργαλείων	205
6.4. Συμφωνία μεταξύ των ερευνητών.....	206

6.5. Μελέτη 1	206
6.5.1. Ενότητα Α	206
6.5.1.1. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση	206
6.5.1.2. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τα τρία επίπεδα κοινωνικής κατανόησης.....	208
6.5.1.3. Διαφορές εντός των ηλικιακών ομάδων ως προς τα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης	209
6.5.1.4. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς την κατανόηση κατηγοριών νοητικών καταστάσεων	210
6.5.1.5. Συχνότητες επιτυχίας και αλληλουχία κατανόησης ως προς τις νοητικές καταστάσεις.....	211
6.5.2. Ενότητα Β	215
6.5.2.1. Συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης	215
6.5.2.2. Συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και κοινωνικής κατανόησης.....	216
6.5.2.3. Συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης	216
6.5.2.4. Προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικής κατανόησης.....	218
6.5.2.4.1. Απλή παλινδρόμηση - Πρόβλεψη διακύμανσης κοινωνικής κατανόησης .	218
6.5.2.4.2. Πολλαπλή παλινδρόμηση - Επιλογή μεταβλητής πρόβλεψης.....	219
6.5.2.5. Συσχετίσεις μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής νοητικής ηλικίας, και της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων	220
6.5.3. Ενότητα Γ.....	220
6.5.3.1. Συσχετίσεις εκπαιδευτικού επιπέδου γονέων και αριθμού αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση.....	220
6.5.3.2. Συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.	221
6.5.3.3. Συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομηλίκους στο σχολείο.	222
6.5.3.4. Συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της κοινωνικής ωριμότητας στο σχολείο.	222
6.5.3.5. Συσχετίσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της κοινωνικής ικανότητας και της κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών στην καθημερινή ζωή.....	223
6.6. Μελέτη 2.....	223

6.6.1. Ενότητα Α.....	223
6.6.1.1. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση	223
6.6.1.2. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τις επιδόσεις στα επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης	224
6.6.1.3. Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων	224
6.6.1.4. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή	225
6.6.1.5. Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική ωριμότητα στις επαφές με τους συνομήλικους.....	226
6.6.2. Ενότητα Β	226
6.6.2.1. Αθροιστικές συχνότητες και αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας ως προς τις μεμονωμένες νοητικές καταστάσεις νοητικές καταστάσεις στον αυτισμό και στην τυπική ανάπτυξη.....	226
6.6.2.2. Συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στα παιδιά με αυτισμό	231
6.6.2.3. Συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.....	232
6.6.2.4. Συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και κοινωνικής κατανόησης.....	233
6.6.2.5. Προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικής κατανόησης.....	234
6.6.2.5.1. Απλή παλινδρόμηση - Πρόβλεψη διακύμανσης κοινωνικής κατανόησης .	234
6.6.2.5.2. Πολλαπλή παλινδρόμηση - Επιλογή μεταβλητής πρόβλεψης.....	235
6.6.2.6. Συσχετίσεις μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και των κατηγοριών των νοητικών καταστάσεων.	236
6.6.3. Ενότητα Γ.....	236
6.6.3.1. Συσχετίσεις εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας και του αριθμού αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση σε παιδιά με αυτισμό	237
6.6.3.2. Συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομήλικους στον αυτισμό.....	238
6.6.3.3. Συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή στον αυτισμό ..	238
6.6.3.4. Συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της κοινωνικής ωριμότητας στον αυτισμό	238
6.6.3.5. Συσχετίσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας και της κοινωνικής ικανότητας και της κοινωνικής ωριμότητας στην καθημερινή ζωή στον αυτισμό	239

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση	239
7.1. Διαφορές στην κοινωνική κατανόηση εντός των ομάδων.....	240
7.2. Διαφορές στην κοινωνική κατανόηση μεταξύ των ομάδων	241
7.3. Παρατηρήσεις από τις μεταβολές των επιμέρους νοητικών καταστάσεων.....	245
7.4. Συσχετίσεις της κοινωνικής κατανόησης με τη χρονολογική, τη λεκτική νοητική και τη μη λεκτική νοητική ηλικία.....	256
7.5. Συσχετίσεις της κοινωνικής κατανόησης με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και το μέγεθος της οικογένειας.....	262
7.6. Προβλεπτικοί παράγοντες της μεταβολής της κοινωνικής κατανόησης	265
7.7. Προεκτάσεις της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.....	266
7.8. Πλεονεκτήματα και αδυναμίες του μεθοδολογικού σχεδιασμού	269
7.9. Οφέλη και προεκτάσεις για την έρευνα για την κοινωνική κατανόηση.....	272
Βιβλιογραφία	277
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	316
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	328
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	346

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 3.1. Ενδεικτικό αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα της κατανόησης των επιθυμιών, με βιβλιογραφικές αναφορές	80
Πίνακας 3.2. Ενδεικτικό αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα της κατανόησης των πεποιθήσεων, με βιβλιογραφικές αναφορές.....	95
Πίνακας 3.3. Ενδεικτικό αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα της κατανόησης των συναισθημάτων, με βιβλιογραφικές αναφορές	120
Πίνακας 6.1. Τιμές-z λοξότητας και κύρτωση για τη ΔΑΚΚ στις τρεις ηλικιακές ομάδες	203
Πίνακας 6.2. Τιμές z λοξότητας και κύρτωσης για τη λεκτική νοητική ηλικία, τη μη λεκτική νοητική ηλικία και τη ΔΑΚΚ στα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.....	204
Πίνακας 6.3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ηλικιακών ομάδων στη συνολική κοινωνική κατανόηση με τη χρήση του στενού κριτηρίου βαθμολόγησης.	207
Πίνακας 6.4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ηλικιακών ομάδων στη συνολική κοινωνική κατανόηση με τη χρήση του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης.	208
Πίνακας 6.5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ηλικιακών ομάδων στα επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης με τη χρήση και του στενού και του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης.....	209
Πίνακας 6.6. Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την κοινωνική κατανόηση.	219
Πίνακας 6.7. Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την κοινωνική κατανόηση (περιλαμβάνονται όλες οι μεταβλητές με σημαντική συσχέτιση).....	235

Περιεχόμενα γραφημάτων

Γράφημα 6.1. Αθροιστικές συχνότητες επιτυχίας ανά έργο της ΔΑΚΚ για τα παιδιά των τριών ηλικιακών ομάδων (N=60).....	212
Γράφημα 6.2. Γράφημα διασποράς μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της λεκτικής νοητικής ηλικίας.....	215
Γράφημα 6.3. Γράφημα διασποράς μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης.	217
Γράφημα 6.4. Αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας ανά έργο της ΔΑΚΚ για τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.....	227
Γράφημα 6.5. Αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας για τα κοινωνικά συναισθήματα στον αυτισμό και στην τυπική ανάπτυξη.	230
Γράφημα 6.6. Γράφημα διασποράς μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.....	231
Γράφημα 6.7. Γράφημα διασποράς μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.....	233

Συντομογραφίες

ΑΥ: Αυτισμός

ΔΑΚΚ: Διευρυμένη Αναπτυξιακή κλίμακα για την Κοινωνική Κατανόηση

ΔΑΦ: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

ΕΛ: Επιτελικές Λειτουργίες

ΘτΝ: Θεωρία του Νου

ΛΝΗ: Λεκτική Νοητική Ηλικία

ΜΛΗ: Μη Λεκτική Νοητική Ηλικία

ΝΚ: Νοητική Κατάσταση

ΤΑ: Τυπική Ανάπτυξη

ΧΗ: Χρονολογική Ηλικία

Κεφάλαιο 1: Το Αυτιστικό Φάσμα

1.1. Εισαγωγή

"...ο άνθρωπος είναι φύσει κοινωνικό ον [...] Ο λόγος που κάνει τον άνθρωπο κοινωνικότερο από τη μέλισσα ή τα άλλα ζώα που ζουν σε αγέλες είναι φανερός· επειδή τίποτα, όπως είπαμε, η φύση δεν κάνει χωρίς λόγο. Ο άνθρωπος είναι το μόνο ζώο με το χάρισμα του λόγου· οι άναρθρες κραυγές είναι εκδηλώσεις του ευχάριστου και του δυσάρεστου, για αυτό και υπάρχουν στα άλλα ζώα (μέχρι εκεί έφτασε η φύση τους, δηλαδή να αισθάνονται το ευχάριστο και το δυσάρεστο και να το εκφράζουν μεταξύ τους), ο λόγος όμως υπάρχει για να εκφράζεται το συμφέρον και το βλαβερό, συνεπώς το δίκαιο και το άδικο· τούτο ακριβώς είναι και το αποκλειστικό γνώρισμα του ανθρώπου σε σύγκριση με τα υπόλοιπα ζώα, δηλαδή ότι μόνο αυτός έχει το αίσθημα του καλού και του κακού και του δίκαιου και του άδικου και των άλλων συναφών αξιών· η δε επικοινωνία ως προς αυτά δημιουργεί την οικογένεια και την πόλη."

(Αριστοτέλης, Πολιτικά I, 1253a 2-18)

Ο άνθρωπος βρέθηκε στο επίκεντρο φιλοσοφικού στοχασμού και αποτέλεσε το θέμα αξιολογήσιμων δοκιμίων ήδη από την Αρχαιότητα. Οι πρώτοι φιλόσοφοι διέκριναν τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα ζώα, χάρη στην ικανότητα του έναρθρου λόγου. Ο Αριστοτέλης ήταν ο πρώτος που διείδε τις προεκτάσεις του λόγου ως προς την έκφραση της κοινωνικότητας και την εξέλιξη της νόησης του ανθρώπου· θεωρούσε ότι η ικανότητα του έναρθρου λόγου ήταν αυτή που έκανε τον συλλογισμό του ανθρώπου να εξελιχθεί, ώστε να αντιληφθεί και να εκλεπτύνει τα συναισθήματά του, πέρα από την αίσθηση του ευχάριστου και του δυσάρεστου (1253a 2-18). Στη συνέχεια, και σε συνδυασμό με αυτήν την εκλέπτυνση ως προς την αντίληψη των συναισθημάτων, ο άνθρωπος κατέστη ικανός να αντιλαμβάνεται, να θεσπίζει και να διατηρεί ηθικές συμβάσεις στην κοινωνία. Η εσωτερική παρόρμηση του ανθρώπου να επικοινωνήσει αυτά τα εξελικτικά επιτεύγματα είναι αυτό που έκανε τους ανθρώπους να ξεχωρίζουν

εξελικτικά από τα υπόλοιπα είδη. Στη βάση του έναρθρου λόγου, οι άνθρωποι θέσπισαν κανόνες και νόμους για την συγκρότηση και την εύρυθμη λειτουργία των κοινοτήτων, καθώς και ολόκληρων πολιτειών. Οι πρώτες ρήσεις των φιλοσόφων για τη σχέση του λόγου με τα συναισθήματα, την κοινωνικότητα και την ηθικότητα του ανθρώπου, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αρχέγονοι πυλώνες της μετανεωτερικής έρευνας στην ανάπτυξη της κοινωνικής νόησης. Ποιο, όμως, ερέθισμα αποτέλεσε εναρκτήρια δύναμη στην επιστημονική μελέτη της κοινωνικής ανάπτυξης;

1.2. Ιστορική αναδρομή

Η κοινωνική συμπεριφορά προσέλκυσε την προσοχή των επιστημόνων μέσω της μελέτης του αυτισμού. Το 1911 ο Ελβετός ψυχίατρος Eugen Bleuler εισήγαγε για πρώτη φορά το όρο *αυτισμός* για να υποδηλώσει την απομόνωση στον εαυτό (< αυτός), ως ένα τυπικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων σχιζοφρενών (Kuhn, 2004). Για τον Bleuler ο αυτισμός ορίστηκε ως η απόσυρση των σχιζοφρενών ασθενών στις φαντασιώσεις τους σε τέτοιο βαθμό που οποιαδήποτε εξωτερική επίδραση να γίνεται αντιληπτή ως μία ανυπόφορη ενόχληση (Kuhn, 2004). Το 1943 ο αμερικάνος ψυχίατρος Leo Kanner υιοθέτησε τον όρο αυτισμό για να περιγράψει την αποστασιοποίηση από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική επαφή έντεκα περιπτώσεων παιδιών (Kanner, 1943). Η κλινική περιγραφή του Kanner για τον αυτισμό έμεινε στην ιστορία ως *κλασσικός ή πυρηνικός αυτισμός* (Schnur, 2005). Ανεξάρτητα, ωστόσο, από το πρωτοπόρο έργο του Kanner, μέχρι και τη δεκαετία του '70 τα παιδιά με αυτισμό συνέχιζαν να λαμβάνουν επισήμως τη διάγνωση της *σχιζοφρένειας παιδικού τύπου* (DSM-I, APA, 1952· DSM-II, APA, 1968).

Ως ανεξάρτητη διαγνωστική κατηγορία γενικής αναπτυξιακής διαταραχής με τον όρο *παιδικός αυτισμός*, αρχικά και *αυτιστική διαταραχή*, αργότερα καθιερώνεται ο

αυτισμός μόλις τη δεκαετία του '90 (DSM-III, APA, 1980). Σύμφωνα με το DSM-III-R για να λάμβανε ένας τη διάγνωση της *αυτιστικής διαταραχής* έπρεπε να εκδηλώνει τουλάχιστον έξι αυτιστικά χαρακτηριστικά, από τα οποία τουλάχιστον τα δύο έπρεπε να ήταν αδυναμίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ένα έπρεπε να είναι από καθεμία από τις άλλες δύο κατηγορίες, αδυναμίες στην επικοινωνία και περιορισμένα ενδιαφέροντα με επαναληπτικές συμπεριφορές (DSM-III-R, APA, 1987). Στο DSM-IV διατηρήθηκε η τριάδα των αυτιστικών χαρακτηριστικών, ενώ ο αυτισμός προσδιορίστηκε ως μία από πέντε *διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές* με κοινό χαρακτηριστικό όλων την απόκλιση από την τυπική κοινωνική ανάπτυξη. Οι πέντε *διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές* ήταν: η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, η *διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή*-μη αλλιώς προσδιορισμένη, και το σύνδρομο Rett (DSM-IV, APA, 1994, DSM-IV-TR, 2000).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα από την έκδοση του DSM-IV και έπειτα οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη διαφοροδιάγνωση του συνδρόμου Asperger από τον αυτισμό. Τα κριτήρια τα οποία περιλαμβάνονταν στην επίσημη διάγνωση του συνδρόμου Asperger ήταν σχεδόν ίδια με τα κριτήρια για τον αυτισμό. Ταυτόχρονη αναφορά γινόταν σε αδυναμίες στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα με τις επαναληπτικές συμπεριφορές. Διαφορετικά από τον αυτισμό, όμως, το σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζονταν από τυπική νοητική ανάπτυξη και τυπική γλωσσική ανάπτυξη μέχρι την ηλικία των τριών ετών (Kopra, Wendt, Wendt & Paavonen, 2008). Άλλα κριτήρια τα οποία είχαν προταθεί για τη διαφοροδιάγνωση του συνδρόμου Asperger από τον αυτισμό ήταν η κινητική αδεξιότητα, η μοναχικότητα, και οι δυσκολίες στη διατήρηση ενός διαλόγου (Gillberg & Gillberg, 1989· Szatmari, Bremner & Nagy, 1989).

Τα τελευταία χρόνια, ο επιστημονικός διάλογος είχε εστιαστεί στη διαφοροδιάγνωση του συνδρόμου Asperger από τον υψηλά-λειτουργικό αυτισμό. Στον υψηλά λειτουργικό αυτισμό συνυπάρχουν η τυπική γνωστική ανάπτυξη, με ιστορικό γλωσσικής καθυστέρησης. Το αποτέλεσμα αυτής της κατηγορικής αντίληψης ήταν μέχρι προσφάτως να γίνεται λόγος για *χαμηλά λειτουργικό αυτισμό* και *υψηλά λειτουργικό αυτισμό (ΥΛΑ)*. Ο υψηλά λειτουργικός αυτισμός συνδέθηκε με σχετικά τυπικές νοητικές λειτουργίες, με την απουσία ορατής εγκεφαλικής βλάβης ή άλλων βιολογικών δεικτών και την ύπαρξη γλωσσικής καθυστέρησης στην παιδική ηλικία (Rinehart et al., 2002· Baron-Cohen, 2008). Ο χαμηλά λειτουργικός αυτισμός προσδιορίστηκε από την παρουσία νοητικής καθυστέρησης και συνδέθηκε με αυξημένες πιθανότητες επίκτητης ή γενετικά καθορισμένης βιολογικής αιτίας (πχ. προγεννητική έκθεση σε ερυθρά, θαλιδομίδη, φυματιώδης σκλήρυνση) (Rinehart et al., 2002). Οι όροι χαμηλά και υψηλά λειτουργικός αυτισμός δεν υπάρχουν στα επίσημα διαγνωστικά κριτήρια και δεν αποτέλεσαν ποτέ λειτουργικούς ορισμούς στην περαιτέρω επιστημονική έρευνα.

Η διαφοροδιάγνωση του συνδρόμου Asperger με τον τρόπο που περιγράφηκε υπήρξε προβληματική. Πρόσφατες δημοσιεύσεις συμφωνούσαν ότι η διάγνωση, όπως γινόταν, δεν μπορούσε να θεωρηθεί έγκυρη (Howlin, 2003· Klin, 2003). Αυτό οφειλόταν πρώτον, στο γεγονός ότι η αξιολόγηση των ατόμων βασιζόταν σε μεγάλο ποσοστό στις αναδρομικές συνεντεύξεις των γονέων (Bennett et al., 2008). Δεύτερον, στο γεγονός ότι σύμφωνα με τον επίσημο κανόνα ίσχυε ότι εάν ικανοποιούνταν τα κριτήρια για τον αυτισμό, τότε δινόταν προτεραιότητα στη διάγνωση αυτού, έναντι της διάγνωσης της διαταραχής Asperger. Εξ ορισμού, λοιπόν, άτομα με σύνδρομο Asperger αποκλείονταν της διάγνωσής τους γιατί δεν υπάρχει άτομο με το σύνδρομο που να μην χαρακτηριζόταν από επικοινωνιακές δυσκολίες (Howlin, 2003). Είχε

παρατηρηθεί, επίσης, ότι ενώ κάποια άτομα είχαν φαινότυπο συνδρόμου Asperger ως ενήλικες, είχαν γλωσσική καθυστέρηση στην παιδική τους ηλικία (Bennett et al., 2007). Καθώς και άλλα άτομα με σύνδρομο Asperger συνέχιζαν να έχουν γλωσσικές δυσκολίες στη σχολική και ενήλικη ζωή (Howlin, 2003· Saulnier & Klin, 2007· Noterdaeme, Wriedt & Hoehne, 2010). Με βάση, συνεπώς, τα κριτήρια του DSM-IV και τις μέχρι πρότινος ισχύουσες διαγνωστικές πρακτικές είχε δημιουργηθεί σύγχυση αναφορικά με τον ορισμό του συνδρόμου Asperger και συνεπώς, με τα όριά του σε σχέση με άλλες μορφές αυτισμού.

Για την επίλυση όλων αυτών των ζητημάτων εκδόθηκε το DSM-V (APA, 2013). Στο DSM-V ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αντικαταστάθηκε από τον όρο *διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)*. Ο όρος ΔΑΦ χρησιμοποιούνταν στη βιβλιογραφία πολύ πριν την επίσημη ένταξή του στο τρέχον διαγνωστικό σύστημα για να τονίσει τις ομοιότητες στους φαινοτύπους των διαταραχών και την παρόμοια γενετική τους βάση (Baron-Cohen, 2006· Geschwind & Levitt, 2007· Happé & Frith, 2006· Wing, 2005). Οι ΔΑΦ στο DSM-V (APA, 2013) ορίστηκαν ως μία διαγνωστική κατηγορία με δύο ομάδες αυτιστικών χαρακτηριστικών. Οι πρώτες δύο κατηγορίες των αυτιστικών χαρακτηριστικών, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία, ενοποιήθηκαν στην κοινωνική επικοινωνία. Ενώ, η τελευταία κατηγορία αυτιστικών χαρακτηριστικών παρέμεινε ως στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα με τη μόνη διαφορά ότι προστέθηκε σε αυτήν το χαρακτηριστικό της υπέρ/ υπό - ευαισθησίας στα αισθητηριακά ερεθίσματα (DSM-V, APA, 2013). Δεδομένων αυτών των αλλαγών στα διαγνωστικά συστήματα, στην επόμενη ενότητα εξετάζεται η επιδημιολογία των διαταραχών αυτιστικού φάσματος.

1.3. Επιδημιολογικά στοιχεία

Από την πρώτη επιδημιολογική μελέτη (Lotter, 1966) έως και τα τελευταία χρόνια (Baird et al., 2006· Montiel-Nava & Peña, 2008· Wong & Hui, 2008) καταγράφεται μία αύξηση στα ποσοστά του αυτισμού. Στην πρώτη επιδημιολογική έρευνα είχε καταγραφεί το ποσοστό των 4.5 ατόμων με αυτισμό ανά 10.000 άτομα (Lotter, 1966). Όλες οι σχετικές έρευνες που ακολούθησαν μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα κατέγραψαν ένα ποσοστό των 10 ατόμων με αυτισμό ανά 10.000 άτομα (Fombonne, 2005· Newschaffer et al., 2007). Πρόσφατα, έχουν καταγραφεί τα ποσοστά των 37-62 ατόμων στο φάσμα του αυτισμού ανά 10.000 άτομα (Chackrabati & Fombonne, 2005· Elsabbagh et al., 2012· Tidmarsh & Volkmar, 2003· Yeargin-Allshop et al., 2003) και 11-18 άτομα με κλασικό αυτισμό ανά 10.000 για τα άτομα (Fombonne, 2005· Newschaffer et al., 2007· Persico & Bourgeon, 2006· Wong & Hui, 2008. Montiel-Nava & Peña, 2008). Αλλού πάλι έχει καταγραφεί το ποσοστό 77.2 άτομα στο φάσμα του αυτισμού ανά 10.000 άτομα και το ποσοστό 38.9 άτομα με κλασικό αυτισμό ανά 10.000 αυξάνοντας το ποσοστό του αυτισμού στο 1% του συνόλου του παιδικού πληθυσμού (Baird et al., 2006· Elsabbagh et al., 2012· Mattila et al., 2011).

Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται λιγότερο ή περισσότερο ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή στην οποία εκπονείται κάθε μελέτη. Σε έρευνα που έγινε στη Νότιο Κορέα με παιδιά ηλικίας 7-12 ετών το ποσοστό του αυτισμού υπολογίστηκε σε 1.89%-2.64% (Kim et al., 2011). Σε έρευνα που διεξήχθη στη Νορβηγία με παιδιά ηλικίας 7-9 ετών το ποσοστό βρέθηκε να κυμαίνεται από 0.21% έως 0.87% (Posserud, Lundervold, Lie, Gillberg, 2010). Σε έρευνα που έλαβε χώρα στη Φινλανδία με παιδιά ηλικίας 8 ετών καταγράφηκε το ποσοστό 0.84% ατόμων με αυτισμό (Mattila et al., 2011). Σε σχετική μελέτη που έγινε στις ΗΠΑ με παιδιά ηλικίας 6-17 ετών, καταγράφηκε ένα ποσοστό της τάξης του 2% (Blumberg et al., 2013). Στη Σουηδία,

αναλυτικότερα, σημειώνεται ότι τα ποσοστά του αυτισμού κατανέμονται για τις ηλικίες 0-5, 6-12, 13-17 και 18-27 ετών σε 0.40, 1.74, 2.46, και 1.76 %, αντίστοιχα (Idring et al., 2015). Οι διαφορές αυτές στα ποσοστά αποδίδονται σε μη αιτιολογικούς παράγοντες όπως είναι, για παράδειγμα, η διεύρυνση των διαγνωστικών κατηγοριών, η διάγνωση περισσότερων ατόμων με αυτισμό χωρίς νοητική καθυστέρηση, η αύξηση της ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης και ο εντοπισμός των ατόμων με αυτισμό σε μικρότερη ηλικία (Elsabbagh et al., 2012· Hansen, Schendel, & Parner, 2015· Idring et al., 2015).

Παρά τις γεωγραφικές διαφορές, οι διάφορες μελέτες συμφωνούν ως προς τα επιμέρους ποσοστά. Η συχνότητα του αυτισμού είναι μεγαλύτερη στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε ποσοστό 2.5-5.1:1 (Blumberg et al., 2013· Idring et al., 2015· Kim et al., 2011· Newschaffer et al., 2007). Περισσότερο σε σχέση με παλαιότερα αναγνωρίζονται τα άτομα με αυτισμό χωρίς νοητική καθυστέρηση με αποτέλεσμα το ποσοστό των ατόμων με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση να κυμαίνεται σε ένα εύρος μεταξύ 25-70% (Dawson, Motttron, & Gernsbacher, 2008· Idring et al., 2015). Στην κατηγορία των ατόμων με αυτισμό χωρίς νοητική καθυστέρηση, συμπεριλαμβάνονται τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό και τα άτομα με σύνδρομο Asperger. Τα άτομα με υψηλά λειτουργικό αυτισμό υπολογίζονται σε ένα ποσοστό 61%-65% επί των ατόμων με αυτισμό (Mattila et al., 2011). Τα άτομα με σύνδρομο Asperger υπολογίζονται σε ένα ποσοστό 0.16%-0.43% των ατόμων, με τα αγόρια να κυμαίνονται από 1.6 έως 4:1 σε σχέση με τα κορίτσια (Matilla et al., 2007). Ένα 10-15% των περιπτώσεων αυτισμού συνοδεύεται από κάποια γενετική διαταραχή (Folstein & Rosen-Sheidley, 2001).

1.4. Διάγνωση και Αξιολόγηση

Μισοί από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό έχουν παρατηρήσει μη τυπικές συμπεριφορές μέχρι και την ηλικία των 18 μηνών, ενώ τα τέσσερα πέμπτα αυτών έχουν παρατηρήσει μη τυπικές συμπεριφορές μέχρι την ηλικία των 24 μηνών (Landa, 2008). Έτσι, πριν την παραπομπή ενός ατόμου για διάγνωση συχνά έχει ήδη προηγηθεί ένα στάδιο *αρχικής εκτίμησης* (“*screening*”). Στο στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια να εντοπισθούν παιδιά μικρότερα της ηλικίας των τριών ετών, ή αλλιώς οι *περιπτώσεις υψηλού κινδύνου*, που πιθανώς να λάβουν μία θετική διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού, αργότερα. Μερικά από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αρχική εκτίμηση είναι τα: AQ (Autism Spectrum Quotient, Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clubley, 2004), M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Robins, Fein, Barton, & Green, 2001), Q-CHAT (Quantitative Checklist for Autism in Toddlers, Allison et al., 2008), ESAT (Early Screening of Autistic Traits Questionnaire, Swinkels, Dietz, van Daalen, Kerkhof, van Engeland, & Buitelaar, 2006) και FYI (First Year Inventory, Turner-Brown, Baranek, Reznick, Watson, & Crais, 2013). Το αποτέλεσμα αυτής της διάγνωσης δεν εξισώνεται με τη διάγνωση/Μάλιστα, όταν η περίπτωση δεν εμφανίζει δυσκολίες καθημερινής κοινωνικής προσαρμογής, δε γίνεται παραπομπή για διάγνωση (Baron-Cohen, 2008).

Η καθαυτή διαδικασία της διάγνωσης διαρκεί δύο με τρεις ώρες και διεξάγεται με διάφορα εργαλεία τα οποία εξετάζουν τη συμπεριφορά. Από τα πιο κοινά είναι τα: ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised, Lord, Rutter, & Le Couteur, 1994), ADOS-G (Autism Diagnostic Observational Schedule – Generic, Lord et al., 2000) και νεότερα το ADOS-2 (Lord, Rutter, DiLavore, Risi, & Gotham, 2012). Το ADI-R έχει τη μορφή μίας δομημένης συνέντευξης η οποία διεξάγεται με τους γονείς του αξιολογούμενου ατόμου. Χωρίζεται σε τέσσερις κύριες θεματικές περιοχές: επικοινωνία – γλώσσα, κοινωνική αλληλεπίδραση, στενές ως προς το εύρος του

ενδιαφέροντος επαναληπτικές συμπεριφορές και εκδηλώσεις αυτοτραυματισμού, επιθετικότητας ή άλλες εκφάνσεις έντονης δραστηριότητας. Το ADOS-G είναι ένα πρωτόκολλο παρατήρησης το οποίο περιλαμβάνει πλήθος δομημένων και ημι-δομημένων έργων. Ο αξιολογούμενος παρατηρείται για περίπου μία ώρα, ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες παιγνιδιών αλληλεπιδράσεων και βαθμολογείται σε τομείς όπως είναι η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Με το ADOS-2 μπορούν να αξιολογηθούν παιδιά που έχουν κλείσει τον πρώτο χρόνο της ζωής τους έως και ενήλικες. Καθώς και παιδιά ενός εύρους γλωσσικών ικανοτήτων, από μη γλωσσικά επιδέξια έως γλωσσικά ικανά.

Μετά τη διάγνωση, έπεται η διαδικασία της αξιολόγησης (“*assessment*”). Στην αξιολόγηση εκτιμούνται οι νοητικές ικανότητες του ατόμου.

Για την εκτίμηση της γενικής νοημοσύνης χρησιμοποιούνται τα:

- WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children, Wechsler 2003),
- SBIS (Stanford-Binet Intelligence Scale, Thorndike, Hagen, & Sattler, 1986),
- WPPSI-R (Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence – R, Wechsler 1989),
- Mullen Scales of Early Learning (Mullen, 1997), και
- LIPS (Leiter International Performance Scale, Leiter 1980).

Για την εκτίμηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και της επικοινωνιακής ικανότητας δημοφιλή τεστ αποτελούν τα:

- VABS & Vineland-II (Vineland Adaptive Behavior Scales, Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1985· Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005), και
- ComFor (Noens, van Berckelaer-Onnes, Verporten, & van Duijin, 2006).

Για την εκτίμηση των επιτελικών λειτουργιών χορηγείται συχνά το BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function, Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000).

Για την ικανότητα του λόγου χορηγούνται τα:

- PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test – Revised, Dunn & Dunn 1981), και
- RDLS (Reynell Developmental Language Scales, Reynell & Gruber, 1990).

Για τη λεπτή και αδρή κινητικότητα χρησιμοποιούνται τα:

- VMI (Beery – Buktenika Developmental Test of Visual – Motor Integration, Beery & Buktenica 1997),
- Pdms-2 (The Peabody Developmental Motor Scales, Folio & Fewell 2000), και
- SIPT (Sensory Integration and Praxis Test, Ayres 1989).

Τέλος, γενικά για την εκτίμηση της συμπεριφοράς παρέχονται τα:

- ABC (Aberrant Behavior Checklist, Aman & Singh 1994), και
- CBRF (Nisonger Child Behavior Rating Form, Tasse, Aman, Hammer, & Rojahn, 1996).

Το αποτέλεσμα της διαδικασίας της διάγνωσης είναι ένα δεδομένο το οποίο έχει ληφθεί σε μία δεδομένη χρονική στιγμή. Ο σκοπός του οφείλει να είναι η αποδοχή των ιδιομορφιών και η υποστήριξη των ατόμων ώστε να γίνουν όσο το δυνατόν περισσότερο κοινωνικά λειτουργικά.

Κάποιες έρευνες καταγράφουν ότι η διάγνωση παραμένει σταθερή στο πέρασμα του χρόνου (Charman et al., 2005· Eaves & Ho, 2004· Moore & Goodson, 2003), ενώ άλλες εκτιμούν ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση (Fein et al., 2013· Lord et

al., 2006· Rondeau et al., 2011), έως και χάσιμο της διάγνωσης, και κατ' επέκταση, αναζητούν τους δείκτες αυτής της πρόγνωσης σε μικρότερες ηλικίες (Fein, Dixon, Paul, & Levin, 2005· Kelley, Paul, Fein, & Naigles, 2006· Sallows & Graupner, 2005· Sutura et al., 2007). Η διαφορά σε αυτές τις εκτιμήσεις έγκειται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τη θετική πρόγνωση (Sutura et al., 2007). Οι σχετικές εκτιμήσεις γίνονται στη βάση αυτού που θεωρείται τυπική κοινωνική ζωή και ανεξαρτησία μέχρι και την ηλικία της εφηβείας (Ruble & Dalrymple, 1996). Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα πρωτεύοντα κλινικά χαρακτηριστικά των διαταραχών αυτιστικού φάσματος.

1.5. Κοινωνική επικοινωνία

Προϋπόθεση για τη διάγνωση του αυτισμού είναι πρωτίστως η καταγραφή ποιοτικών αδυναμιών πρωτίστως στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (DSM-V, APA, 2013). Εδώ περιλαμβάνονται αδυναμίες: (1) στην κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα όπως, για παράδειγμα, η μη συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι ή την από κοινού εστίαση της προσοχής, η μη παροχή παρηγοριάς, η μη ανταπόκριση στο όνομα ενός, η αποτυχία στο να ανταπεξέλθει ένας σε μία συζήτηση, (2) στη μη λεκτική επικοινωνία όπως, για παράδειγμα, η άτυπη βλεμματική επαφή, η μειωμένη έκφραση λειτουργικών χειρονομιών, η χρησιμοποίηση του σώματος των άλλων για επικοινωνία, και (3) στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων όπως, για παράδειγμα, η μειωμένη έκφραση ενδιαφέροντος και ανταπόκρισης προς τους συνομηλίκους, η έκφραση ακατάλληλων εκφράσεων στο πρόσωπο, το μοίρασμα του φανταστικού παιχνιδιού, η έλλειψη της αυθόρμητης αναζήτησης των άλλων για να μοιραστεί ένας συναισθήματα και ενδιαφέροντα (Jones,

Gluga, Bedford, Charman, & Johnson, 2014). Οι αδυναμίες αυτές παρατηρούνται τόσο στην έκφραση όσο και στην ανταπόκριση στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Νωρίς, στην ανάπτυξη τους, τα βρέφη αναζητούν τρόπους για να εκφράσουν και μοιραστούν την αμοιβαιότητά τους με τον φροντιστή τους, δηλαδή το άτομο που τα φροντίζει (Thevarthen, 2011). Από την ηλικία των 2 μηνών τα βρέφη εκφράζουν το κοινωνικό χαμόγελο, σύντομα κοιτάγματα και άναρθρες εκφορές του λόγου στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση με τη μητέρα τους (Bigelow & Rochat, 2006· Wörmann, Holodynski, Kartner, & Keller, 2014). Σε ηλικία 8-10 μηνών αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη χειρονομία του δειξίματος προκειμένου να κατευθύνουν την προσοχή ενός σε ένα κοινό αντικείμενο (Carpenter, Pennington, & Rogers, 2002). Από την ηλικία των 8-14 μηνών χρησιμοποιούν και εναλλάσσουν το βλέμμα τους με έναν ενήλικα ή ένα παιδί σε σχέση με ένα αντικείμενο (Martins, Mateus, Osorio, Martins, & Soares, 2014· Mundy & Newell, 2007). Παίζουν απλά κοινωνικά παιχνίδια όπως, για παράδειγμα, το "κουκου-τσα!" και το κυνήγι αντικειμένων (Hsu, Iyer, & Fogel, 2014). Από 14-18 μηνών παρέχουν βοήθεια στους άλλους, κατανοώντας την επιθυμία τους (Warneken & Tomasello, 2009).

Τα βρέφη που διαγιγνώσκονται αργότερα με αυτισμό επιδεικνύουν αντίστοιχα ποσοστά κοινωνικού χαμόγελου (Clifford & Dissanayake, 2008). Ωστόσο, σε ηλικία 12-14 μηνών χρησιμοποιούν σημαντικά λιγότερο τη χειρονομία του δειξίματος (Barbaro & Dissanayake, 2013· Clifford & Dissanayake, 2008) και είναι λιγότερο πιθανό να ξεκινήσουν και διατηρήσουν τον συγχρονισμό με έναν ενήλικα στις εναλλαγές της προσοχής τους (Clifford & Dissanayake, 2008). Ως παιδιά και ως ενήλικες δυσκολεύονται στην κατανόηση των βασικών αρχών του διαλόγου και το «χρωματισμό» της ομιλίας τους (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright & van der Lely, 2008· Frith, 2004· Losh & Capps, 2003), στην κατανόηση των οδηγιών (Saalasti et al.,

2008), στην αιτιολόγηση των απαντήσεών τους (Losh & Capps, 2003· Loukousa et al., 2007· Seung, 2007), και στη λεπτομερή αφήγηση (Colle et al., 2008). Παρέχουν λιγότερη βοήθεια στους άλλους και δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για αυτό (Jameel, Vyas, Bellesi, Roberts & Channon, 2014).

Λίγες ώρες μετά τη γέννησή τους, τα βρέφη είναι ικανά να επικοινωνούν μη λεκτικά με τη μητέρα τους (Thevarthen, 2011). Αυτή η επικοινωνία, αρχικά, εντοπίζεται στην αναζήτηση κοινωνικών σημάτων στο πρόσωπο της μητέρας και στην προτίμηση του κοιτάγματος του προσώπου της μητέρας (Thompson & Trevathan, 2009). Στη συνέχεια, αυτή εντοπίζεται στην ολοένα και αυξανόμενη ικανότητα για ανταπόκριση στην ακολουθία του βλέμματος ενός προς ένα αντικείμενο, ακόμα και όταν το αντικείμενο βρίσκεται εκτός του άμεσου οπτικού πεδίου (Carpenter et al., 2002). Από την ηλικία των 4-6 μηνών, τα παιδιά ανταποκρίνονται στο άκουσμα του ονόματός τους (Nadig et al., 2009). Τα παιδιά είναι, επίσης, προικισμένα με τη μιμητική ικανότητα η οποία τους επιτρέπει ως βρέφη να μιμούνται τις συναισθηματικές εκφράσεις της μητέρας τους (Jones, 2009· Thevarthen, 2011), ως βρεφονήπια να μιμούνται τις χρήσεις των αντικειμένων (Jones, 2009) και ως νήπια να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα (Pickard & Ingersoll, 2015).

Τα βρέφη τα οποία διαγιγνώσκονται αργότερα με αυτισμό παρουσιάζουν σε ηλικία 6-12 μηνών μειωμένο ενδιαφέρον στο κοιτάγμα του κινούμενου προσώπου (Shic, Macari, & Chawarska, 2014). Σε ηλικία 9-12 μηνών εκδηλώνουν μειωμένη ανταπόκριση στο άκουσμα του ονόματός τους (Miller et al., 2017). Σε ηλικία 12-18 μηνών χρησιμοποιούν λιγότερες χειρονομίες (Watson, Crais, Baranek, Dykstra, & Wilson, 2013) και παρουσιάζουν χαμηλότερο συντονισμό μεταξύ του κοιτάγματος και του δείξιματος (Parladé & Iverson, 2015). Ως παιδιά και ενήλικες εκφράζουν αυξημένη συχνότητα στο κοιτάγμα της περιοχής του στόματος αντίθετα με την

περιοχή των ματιών (Fedor et al., 2017), αδυναμίες στην κατανόηση του συναισθηματικού μηνύματος των καθημερινών κινήσεων (Grézes, Wicker, Berthoz, & de Gelder, 2009) και αδυναμίες στη μίμηση σε συνθήκες παιχνιδιού (Gizzonio et al., 2015)

Η πρώτη καθοριστική σχέση του βρέφους είναι ο ασφαλής δεσμός που αναπτύσσει με τη μητέρα του (Groh et al., 2014). Μεταξύ 6-8 εβδομάδων τα βρέφη ξεκινούν τις πρώτες δυαδικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές τους (Schaffer & Liddell, 1984). Τα βρέφη ηλικίας 3 μηνών δείχνουν προτίμηση στο κοίταγμα διατάξεων προσώπου έναντι άλλων διατάξεων (Valenza, Simion, Cassia, & Umiltà, 1996) και ειδικότερα στο κοίταγμα του προσώπου της μητέρας τους έναντι άλλων άγνωστων προσώπων (Bigelow & Rochat, 2006). Οι πρώτες κινητικές προσπάθειες που κάνουν για να πιάσουν αντικείμενα φαίνεται να ενισχύουν την προτίμησή τους για το κοίταγμα των προσώπων (Libertus & Needham, 2011· Libertus & Needham, 2014). Βρέφη ηλικίας 5.5 μηνών διαφοροποιούν το άγγιγμά τους σε σχέση με τη διαθεσιμότητα των μητέρων τους (Moszkowski & Stack, 2007). Σε ηλικία 10 μηνών τα βρέφη μπορούν και ανταποκρίνονται διαφορετικά στο χαμόγελο της μητέρας τους σε σχέση με το χαμόγελο άγνωστων ατόμων (Bigelow & Rochat, 2006). Από την ηλικία των 14 μηνών εκφράζουν τις πρώτες αλτρουιστικές συμπεριφορές προς τους φροντιστές τους, βοηθώντας τους και μοιράζοντας αγαθά μαζί τους (Carpendale, Kettner & Audet, 2014· Warneken & Tomasello, 2009). Μέχρι την ηλικία των 2 ετών αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους στην ανησυχία των άλλων (Paulus, 2014· Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992). Από την ηλικία των 2.5 ετών αναδύεται το συσχετιστικό παιχνίδι (Dyer & Moneta, 2006) και από την ηλικία των 2-4 ετών το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων (Kang, Klein, Lillard, & Lerner, 2016).

Τα βρέφη τα οποία διαγιγνώσκονται αργότερα με αυτισμό κοιτάζουν και χαμογελούν λιγότερο προς τα πρόσωπα (Chawarska et al., 2013· Ozonoff et al., 2010). Ανταποκρίνονται λιγότερο στις προσπάθειες για αλληλεπιδράσεις των μητέρων τους και σε έναν ερευνητή (Wan et al., 2012). Ως βρέφη χαμογελούν λιγότερο κατά τη διάρκεια ενός κοινωνικού παιχνιδιού (Clifford et al., 2013). Το παιχνίδι τους χαρακτηρίζεται από αδυναμίες στο αυθόρμητο παιχνίδι προσποίησης (Kang et al., 2016). Οι αδυναμίες στο αυθόρμητο παιχνίδι προσποίησης έχουν ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο να σκεφτούν αυθόρμητα για τις επιπτώσεις των δικών τους πράξεων και των πράξεων των άλλων (Wing, 1981· Wild, Gould, & Gillberg, 2011). Καθώς και να αναπτύξουν, διατηρήσουν και κατανοήσουν τις σχέσεις τους ως ενήλικες με άλλους (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004· Laugeson, Frankel, Mogil, & Dillon, 2009· Locke et al., 2013).

1.6. Περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναληπτικές συμπεριφορές

Οι επαναληπτικές συμπεριφορές είναι χαρακτηριστικές των ατόμων με αυτισμό (DSM-V, APA, 2013). Για να λάβει ένας τη διάγνωση του αυτισμού χρειάζεται να εκδηλώνουν τουλάχιστον δύο χαρακτηριστικά από τα εξής: (1) στερεοτυπικές ή επαναληπτικές κινήσεις, χρήσεις των αντικειμένων, ή λεκτικές εκφράσεις, (2) επιμονή στη διατήρηση των πραγμάτων ή των ρουτινών και των λεκτικών ή των μη λεκτικών συμπεριφορών ως έχουν, και (3) υπερβολικά στενά ενδιαφέροντα τα οποία μπορεί να είναι άτυπα ως προς την ένταση ή το αντικείμενο του ενδιαφέροντος. Εδώ, περιλαμβάνονται συμπεριφορές όπως, για παράδειγμα, είναι το "φτερούγισμα" των βραχιόνων ενός, η σειραθέτηση των παιχνιδιών, το στριφογύρισμα των αντικειμένων, η ηχολαλία, η υπερβολική ένταση στη δυσφορία από μικρές αλλαγές, η δυσκολία στις μεταβάσεις, η τοποθέτηση των αντικειμένων με

την ίδια σειρά και στην ίδια θέση, η ισχυρή προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα ή μέρη και χαρακτηριστικά αντικειμένων (Richler, Bishop, Kleinke, & Lord, 2007).

Οι επαναληπτικές συμπεριφορές και η ακολουθία των ρουτινών είναι χαρακτηριστικές στην τυπική ανάπτυξη. Αυτές αυξάνονται μεταξύ της ηλικίας των 1-2 ετών και μειώνονται μετά την ηλικία των 4 ετών (Cevikaslan, Evans, Dedeoglu, Kalaca, & Yazgan, 2014· Jones et al., 2014). Οι επαναληπτικές συμπεριφορές είναι χαρακτηριστικές και άλλων ατόμων που αποκλίνουν από την τυπική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, οι χειρονακτικοί και σωματικοί μανιερισμοί εκφράζονται και από παιδιά και εφήβους με ψυχαναγκαστική διαταραχή, σχιζοφρένεια, ΔΕΠΥ και σύνδρομο Tourette (Mahone, Bridges, Prahme, & Singer, 2004). Ενώ, οι στερεοτυπίες και οι αυτοτραυματισμοί εμφανίζονται και σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Bodfish, Symons, Parker, Lewis, 2000· Matson & Dempsey, 2008· Richler, Bishop, Kleinke, & Lord, 2007).

Λίγες έρευνες έχουν μελετήσει τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τις επαναληπτικές συμπεριφορές σε βρεφονήπια τα οποία αργότερα διαγιγνώσκονται με αυτισμό μικρότερα της ηλικίας των 2 ετών. Από τις έρευνες αυτές έχει βρεθεί ότι βρέφη ηλικίας 12-18 μηνών διαφέρουν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα βρέφη μόνο στη συχνότητα της κίνησης του φτερουγίσματος των βραχιόνων ("arm-waving") και του πιασίματος των αυτιών με τα χέρια ("hands to ears") (Loh et al., 2007). Σε ηλικία 18 μηνών τα βρέφη αυτά εμφανίζουν περισσότερες επαναλαμβανόμενες μη λειτουργικές κινήσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Christensen et al., 2010). Σε ηλικία 3-4 ετών οι φωνητικές και σωματικές στερεοτυπίες φαίνεται να εμφανίζονται σημαντικά συχνότερα στον αυτισμό σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη και σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό των 2 ετών (McDonald et al., 2007). Ενώ ως

ενήλικες, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό στερεοτυπικών και επαναληπτικών συμπεριφορών από τους ενήλικες με νοητική καθυστέρηση (Matson et al., 2008).

Οι επιτελικές λειτουργίες φαίνεται πως προβλέπουν τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τις επαναληπτικές συμπεριφορές στον αυτισμό (Mostert-Kerckhoffs, Staal, Houben, & de Jonge, 2015· Wolff, Chmielewski, Beste, & Roessner, 2017· Yerys, Hepburn, Pennington & Rogers, 2007). Οι επιτελικές λειτουργίες περιλαμβάνουν το σχεδιασμό (“planning”), τη λήψη πρωτοβουλιών (“initiation”), τη μετατόπιση της προσοχής ή τη νοητική ευελιξία (“cognitive shifting/ shift of attention” ή “cognitive flexibility”), τη παρεμπόδιση κυρίαρχων αντιδράσεων (“inhibition of prepotent response”), την εργαζόμενη μνήμη, και τον έλεγχο των κινήσεων (Hill, 2004a· Hill, 2004b· Hill & Frith, 2003). Άλλοι προσθέτουν σε αυτές τον αυτό-έλεγχο και την παραγωγή (“generativity”) (Yerys et al., 2009). Ενώ, άλλοι υποστηρίζουν ότι οι επιτελικές λειτουργίες αναφέρονται στις ικανότητες θέσπισης στόχου, σχεδιασμού, εκτέλεσης του σχεδίου και αποτελεσματικής επίδοσης (Jurado & Rosselli, 2007). Οι επιτελικές λειτουργίες εμφανίζονται στην τυπική ανάπτυξη σε ηλικία 12 μηνών (Casey, Giedd, & Thomas, 2000), ενώ ραγδαίες αλλαγές συμβαίνουν μεταξύ των ηλικιών 2 και 5 ετών (Best & Miller, 2010). Σε πολλά μέτρα τα παιδιά ηλικίας 12 ετών επιτυγχάνουν ίδια επίδοση με αυτή των ενηλίκων (Anderson, 2002), ενώ σε άλλα έργα η επίδοση των παιδιών συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι και την ενηλικίωση (Crone, 2009· Zelazo & Carlson, 2012).

Λίγες έρευνες έχουν μελετήσει τις επιτελικές λειτουργίες στον αυτισμό. Από αυτές έχει βρεθεί ότι βρεφονήπια ηλικίας 9-18 μηνών τα οποία αργότερα διαγιγνώσκονται με αυτισμό δυσκολεύονται στο να περιμένουν μέχρι να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους (Feldman et al., 2012) και καθυστερούν στη

μετατόπιση της προσοχής τους (Elison et al., 2013). Σε ηλικία 2 ετών επιδεικνύουν σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων τους μειωμένη ικανότητα στον έλεγχο των συναισθημάτων τους (Garon et al., 2009) και μικρότερο έλεγχο κυρίαρχων αντιδράσεων (Zwaigenbaum et al., 2005). Ως παιδιά και ως έφηβοι τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από δυσκολίες σε δοκιμασίες που έχουν απαιτήσεις εργαζόμενης μνήμης (Steele, Minshew, Luna, & Sweeney, 2007), ελέγχου των κυρίαρχων αντιδράσεων, της προσοχής και της οργάνωσης (Kenworthy, Yerys, Anthony, & Wallace, 2005). Καθώς και, εμφανίζουν αδυναμίες στη φαντασία και την ευελιξία της σκέψης τους (Colle et al., 2008· Kenworthy et al., 2005). Ως ενήλικες τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες στη νοητική ευελιξία και κατ' επέκταση άγχος στην καθημερινή προσαρμογή τους (Wallace et al., 2016).

1.7. Αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα

Στο DSM-V (APA, 2013) αναφέρεται για πρώτη φορά ως αυτιστικό χαρακτηριστικό η υπέρ- ή η υπό-ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή τα ασυνήθιστα αισθητηριακά ενδιαφέροντα σε διάφορες πτυχές του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η φαινομενική αδιαφορία στον πόνο/ τη θερμοκρασία, η αρνητική αντίδραση σε συγκεκριμένους θορύβους ή υφές. η αυξημένη όσφρηση ή αφή των αντικειμένων, ή και ο οπτικός ενθουσιασμός με τα φώτα ή τις κινήσεις. Η υπέρ-ευαισθησία συμβαίνει όταν υφίσταται υπερφόρτωση του νευρικού συστήματος από τον τρόπο που γίνονται αντιληπτά τα αισθητηριακά ερεθίσματα. Η υπό-ευαισθησία συμβαίνει όταν υφίσταται χαμηλή ενεργοποίηση του νευρικού συστήματος από τον τρόπο που γίνονται αντιληπτά τα αισθητηριακά ερεθίσματα.

Πράγματι, περισσότεροι από 90% των ατόμων με αυτισμό έχει βρεθεί ότι έχουν υπέρ-ευαισθησία ή από-ευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα (Leekam,

Nieto, Libby, Wing, & Gould, 2007). Μία σειρά από νεότερες έρευνες επιβεβαιώνουν αυτό το χαρακτηριστικό για τον αυτισμό και για κάθε μία από τις αισθήσεις της αφής (Blakemore et al., 2006· Cascio et al., 2008), της ακοής (O’Riordan & Passetti, 2006), της όρασης (Ashwin, Ashwin, Rhydderch, Howells, & Baron-Cohen, 2009· Bertone, Mottron, Jelenic, & Faubert, 2005· Foss-Feig, Tadin, Schauder, & Cascio, 2013) και πιο σύγχρονα της όσφρησης (Ashwin et al., 2014· Little, Dean, Tomchek, & Dunn, 2018). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές τα άτομα με αυτισμό επιδεικνύουν αυξημένη αντίληψη σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα (Tavassoli, Miller, Schoen, Nielsen, & Baron-Cohen, 2014). Αυτή η αυξημένη αντίληψη των αισθητηριακών ερεθισμάτων έχει βρεθεί ότι συνδέεται με τα αυτιστικά χαρακτηριστικά (Ashwin et al., 2014· Tavassoli et al., 2014). Δεδομένων αυτών των χαρακτηριστικών, τι γνωρίζουμε σήμερα ως προς τα αίτια που αποδίδονται στον αυτισμό;

1.8. Αιτιολογία

Σήμερα γνωρίζουμε ότι πάνω από το 90%-85% των περιπτώσεων του αυτισμού είναι *ιδιοπαθούς* τύπου, δηλαδή άγνωστης αιτιολογίας (Dissanayake, Bui, Bulhak-Paterson, Huggins, & Loesch, 2009). Το γενετικό στοιχείο φαίνεται να διαδραματίζει έναν ισχυρό ρόλο στον αυτισμό (Cruz, Camargos-Júnior, & Rocha, 2013· Ozonoff et al., 2011· Sasson, Lam, Parlier, Daniels, & Piven, 2013· Tick, Bolton, Happé, Rutter, & Rijdsdijk, 2016). Έρευνες σε διδύμους υποστηρίζουν το υψηλό ποσοστό της εμφάνισης του αυτισμού και στα δύο αδέλφια, 98% για τους μονοζυγωτικούς και 53% για τους διζυγωτικούς διδύμους (Tick et al., 2016). Τα αδέλφια των παιδιών με αυτισμό λαμβάνον, επίσης, τη διάγνωση του αυτισμού σε ποσοστό έως και 18.7% (Ozonoff et al., 2011· Wayne & Cheng, 2017). Ενώ οι γονείς των παιδιών με αυτισμό μπορεί να εμφανίζουν κάποια ηπιότερα χαρακτηριστικά του αυτισμού (BAP-Broad

Autism Phenotype, Bailey, Palferman, Heavey & Couteur, 1998· Piven, 2001) σε ποσοστό 15-30% (Cruz et al., 2013· Sasson et al., 2013).

Το περιβάλλον διαδραματίζει επιπρόσθετο ρόλο στον αυτισμό (Landrigan, 2010· Modabbernia, Velthorst, & Reichenberg, 2017· Peterson, Wellman, & Slaughter, 2012· Rossignol, Genuis, & Frye, 2014). Έρευνες που μελετούν τη σχέση των περιβαλλοντικών τοξικών παραγόντων στον αυτισμό καταδεικνύουν τα φυτοφάρμακα και τους ατμοσφαιρικούς ρύπους ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες (Rossignol et al., 2014). Έρευνες με ζώα που μοντελοποιούν την έκθεση της εγκύου σε ουσίες όπως, για παράδειγμα, το βαλπροϊκό οξύ, η θαλιδομίδη, η αιθανόλη, και η μισοπριστόλη υποστηρίζουν ότι το ποσοστό να γεννηθεί το παιδί με αυτισμό αγγίζει το 10-15% (Fombonne, 2005· Freitag, 2007· Landrigan, 2010· Nicolini, Ahn, Michalski, Rho, & Fahnestock, 2015). Παιδιά με κώφωση τα οποία μεγαλώνουν σε οικογένειες με ακούοντες γονείς και κακοποιημένα παιδιά εμφανίζουν ανάλογες δυσκολίες με τα παιδιά με αυτισμό (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, & Bruce, 2003· Davidson et al., 2015· Pears & Fisher, 2005· Peterson & Siegal, 2000· Peterson et al., 2012· Sadiq et al., 2012).

1.9. Σύνοψη

Στις Επιστήμες του Ανθρώπου είναι μόλις τα τελευταία 75 χρόνια που η διαφοροποίηση από την τυπική κοινωνική ανάπτυξη και την επικοινωνία έχουν απασχολήσει την επιστημονική έρευνα. Κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων, ο όρος αυτισμός έχει χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως άλλοτε στο πλαίσιο μίας κατηγορικής αντίληψης και νεότερα στο πλαίσιο μίας ενοποιητικής αντίληψης. Με το DSM-V (APA, 2013) όλες οι προηγούμενες κατηγορίες και οι άτυπα ορισμένοι ενδοφαινότυποι του αυτισμού, εντάχθηκαν σε ένα συνεχές φάσμα, το φάσμα του αυτισμού. Πολλά

καθημερινά άρθρα έχουν αναφερθεί σε μία αύξηση των περιπτώσεων του αυτισμού. Τα άρθρα αυτά, ωστόσο, δεν έχουν λάβει υπόψη τους τις αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια, τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, την πρόωρη διάγνωση των ατόμων, και την ολοένα και μεγαλύτερη αποδοχή του αυτισμού χωρίς νοητική καθυστέρηση.

Παρά τις γεωγραφικές διαφορές στις επιδημιολογικές μελέτες, το ποσοστό του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό φθάνει το 1%. Όπως αναφέρθηκε, οι γονείς παρατηρούν ότι τα παιδιά τους εκφράζουν μειωμένο ενδιαφέρον και ανταπόκριση στο κινούμενο πρόσωπο τους, ανταποκρίνονται λιγότερο στις προσπάθειές τους για αλληλεπίδραση, χρησιμοποιούν συνολικά λιγότερες χειρονομίες και συνεπώς, τη χειρονομία του δειξίματος για να κατευθύνουν την προσοχή τους, καθώς και είναι λιγότερο πιθανό να διατηρήσουν την εναλλαγή της προσοχής τους με αυτούς ως προς έναν κοινό παιγνιώδη σκοπό. Αυτές οι πρώιμες διαφορές στην κοινωνική επικοινωνία σε συνδυασμό με τις αδυναμίες στις επιτελικές λειτουργίες και την υπερ/υποευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα δημιουργούν μία γνωστική βάση διαφορετική για την περαιτέρω επεξεργασία των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και συνεπώς, της γονεϊκής διαπαιδαγώγησης.

Κεφάλαιο 2: Κοινωνική Κατανόηση

2.1. Εισαγωγή

Καθημερινά, όταν εμπλεκόμαστε σε κοινωνική αλληλεπίδραση, βασιζόμαστε σε μία κοινή ψυχολογία· πρόκειται για την ψυχολογία του κοινού νου, που επιστημονικά καλείται *κοινωνική κατανόηση* ("social understanding"). Παρά τις επιμέρους διαφορές μας, αυτή η ψυχολογία είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους, καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύουμε και να προβλέπουμε τις συμπεριφορές και τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων. Η κοινωνική κατανόηση περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, μερικές από τις οποίες είναι: η ικανότητά μας να διαβάζουμε και να ερμηνεύουμε λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία με ορθό τρόπο, να διακρίνουμε τις κεντρικές από τις περιφερειακές πληροφορίες, να έχουμε επίγνωση των διαφορετικών κοινωνικών συμπεριφορών και των συνεπειών τους σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. πως να ξεκινήσουμε μία συζήτηση, πως να διαπραγματευτούμε για την κάλυψη μίας ανάγκης, πως να εισέλθουμε σε μία ομάδα), καθώς και την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε ορθά τις προθέσεις άλλων ατόμων (Crick & Dodge, 1994· Slaughter & Repacholi, 2003). Χωρίς την κοινωνική κατανόηση, ακόμα και η πιο απλή καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση θα ήταν υπερβολικά ενεργοβόρα για τον ανθρώπινου εγκέφαλο.

Το ευρύτερο κοινό χρησιμοποιεί τον όρο κοινωνική κατανόηση ως ταυτόσημο του όρου *κοινωνική νόηση* ("social cognition"). Ωστόσο, η κοινωνική νόηση είναι όρος ευρύτερος, ο οποίος, εκτός από την κοινωνική κατανόηση, περιλαμβάνει επίσης την *κοινωνική λειτουργικότητα* ("social functioning") (Repacholi, Slaughter, Pritchard, & Gibbs, 2003), την *κοινωνική επίδοση* ("social performance/competence") (Astington,

2003· Repacholi et al., 2003), την *ενσυναίσθηση* ("empathy") και την *ενσυναισθητική ακρίβεια* ("empathic accuracy") (Dyck, Ferguson, & Shochet, 2001· Keenan, 2003). Η κοινωνική λειτουργικότητα αξιολογείται από την κοινωνική συμπεριφορά, τις κοινωνικές δεξιότητες ("social skills"), τις κοινωνικές στάσεις του ατόμου (πχ. αυτοεκτίμηση, ευ ζην), αλλά και πιο αντικειμενικούς δείκτες, όπως για παράδειγμα οι σχέσεις με συνομηλίκους και οι σχολικές επιδόσεις (Repacholi et al., 2003). Η κοινωνική επίδοση αξιολογείται από την εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης σε πραγματικές συνθήκες (Astington, 2003). Ο λόγος για αυτή τη διαφοροποίηση είναι ότι πολλές φορές τα άτομα, ιδίως τα παιδιά, μπορεί σε εργαστηριακό πλαίσιο να επιδεικνύουν αποτελεσματικά την κοινωνική κατανόηση, αλλά σε κοινωνικές συνθήκες η εφαρμογή της να παρεμποδίζεται από την πολυπλοκότητα των κοινωνικών παραγόντων και τη γρήγορη εναλλαγή τους (Slaughter & Repacholi, 2003). Η ενσυναίσθηση και η ενσυναισθητική ακρίβεια αφορούν κυρίως την ικανότητα των ανθρώπων να μοιράζονται το συναίσθημα των άλλων, η οποία αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου παράλληλα με την ανάπτυξή τους (Keenan, 2003).

Στην αναπτυξιακή ψυχολογία, οι όροι *κοινωνική κατανόηση* και *Θεωρία του Νου* ("theory of mind") συχνά εναλλάσσονται. Στην πραγματικότητα, η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) αποτελεί ένα μοντέλο ερμηνείας στη ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης¹. Από ιστορική σκοπιά, αν και η προσέγγιση της ΘτΝ χρησιμοποιείται σήμερα από ερευνητές της αναπτυξιακής ψυχολογίας, ο αρχικός όρος προήλθε από το πεδίο της συγκριτικής ψυχολογίας (Premack & Woodruff, 1978). Ως ΘτΝ προσδιορίστηκε τότε η ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τη συμπεριφορά του, αλλά και τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων, με όρους νοητικών καταστάσεων, δηλαδή με όρους που αντανακλούν προθέσεις, επιθυμίες, και πεποιθήσεις (πχ. *θέλω, πιστεύω,*

¹. Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι: η προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών ("social information processing theory/SIP"), οι επιτελικές λειτουργίες ("executive functions/EF") και η προσέγγιση της κοινωνικής κινητοποίησης ("social motivation theory").

γνωρίζω, σκοπεύω) (Premack & Woodruff, 1978). Αυτή η ικανότητα του ανθρώπινου προσδιορίστηκε ως θεωρία, αφενός επειδή δεν είναι απευθείας ορατή, και αφετέρου επειδή αφορά ένα *νοητικό σύστημα* (“interconnected network/framework theory”), το οποίο περιλαμβάνει μη ορατές νοητικές έννοιες και κανόνες, με βάση τους οποίους το σύστημα ερμηνεύει και προβλέπει τις ανθρώπινες συμπεριφορές. Έτσι, ο όρος ΘτΝ συνδέθηκε με την κατανόηση των επιθυμιών και των πεποιθήσεων άλλων ανθρώπων, δηλαδή με την ικανότητα της αντίληψης της προοπτικής των άλλων (“perspective-taking”).

Η προσέγγιση της ΘτΝ δεν θα πρέπει να συγχέεται με τη *γνωστική ενσυναίσθηση* (“cognitive empathy”). Ως *ενσυναίσθηση* ορίζεται η συγκινησιακή αντίδραση που προκύπτει από την εκτίμηση ή την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Η ενσυναίσθηση μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει τρία στοιχεία: ένα συγκινησιακό (“*affecive empathy*”²), ένα συμπεριφορικό (“*empathic behavior*”³) και ένα γνωστικό (“*cognitive empathy*”) (Bensalah, Caillies, & Anduze, 2016). Η *γνωστική ενσυναίσθηση* αφορά την κατανόηση της συγκινησιακής ενσυναίσθησης, δηλαδή του πηγαίου συναισθήματος που προκαλείται σε ένα άτομο από τη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου ατόμου (Bensalah et al., 2016). Στη γνωστική ενσυναίσθηση δεν εξετάζεται η κατανόηση ενός ατόμου ως προς το συναίσθημα του άλλου (πχ. *τι νιώθει/ αισθάνεται ο/η...; γιατί νιώθει έτσι...ο/η...;*), αλλά η κατανόηση του συναισθήματος του ίδιου ατόμου για το συναίσθημα του άλλου (πχ. *πως νιώθεις εσύ για αυτό που νιώθει ο/η...;*). Αν και

² Η συγκινησιακή ενσυναίσθηση ορίζεται ως το αυθόρμητο μοίρασμα του συναισθήματος ενός ανθρώπου με έναν άλλον άνθρωπο (Bensalah et al., 2016).

³ Η ενσυναίσθητική συμπεριφορά ορίζεται ως η εξωτερική πλευρά της ενσυναίσθησης η οποία εκδηλώνεται αρχικά, πριν την προσχολική ηλικία ως εκούσια παροχή βοήθειας προς τους άλλους, ενώ συνεχίζει να εξελίσσεται από την ηλικία των 4 ετών έως την ηλικία των 11 ετών ταυτόχρονα με την συγκινησιακή ενσυναίσθηση και τη γνωστική ενσυναίσθηση (Bensalah et al., 2016).

αποτελούν διακριτά στοιχεία, πρόσφατη έρευνα διαπίστωσε ότι η γνωστική ενσυναίσθηση και η ΘτΝ συνδέονται (Bensalah et al., 2016).

2.2. Μεθοδολογικά παραδείγματα: κλασικά και διευρυμένα

Η ΘτΝ αναδείχθηκε ως κυρίαρχη προσέγγιση στη μελέτη της κοινωνικής κατανόησης ύστερα από τη μελέτη των Premack & Woodruff (1978). Ένας θηλυκός χιμπατζής παρακολούθησε τέσσερις βιντεοσκοπημένες σκηνές, στις οποίες άνθρωποι αντιμετώπιζαν τέσσερα διαφορετικά εμπόδια, ενώ προσπαθούσαν να πιάσουν το φαγητό τους. Λίγο πριν το τέλος, οι ερευνητές προσέφεραν στον χιμπατζή ζευγάρια φωτογραφιών, μία από τις οποίες απεικόνιζε τον άνθρωπο να εκτελεί τη λύση του προβλήματος. Ο χιμπατζής παρακολούθησε κάθε βιντεοσκοπημένη σκηνή σε τέσσερις περιστάσεις, κάθε φορά με διαφορετικό ζεύγος φωτογραφιών. Λίγο πριν τελειώσει η προβολή, η ερευνήτρια προσέφερε τις δύο φωτογραφίες στον χιμπατζή και έφευγε από το δωμάτιο. Ο χιμπατζής έπρεπε να πάρει τις δύο φωτογραφίες, να διακρίνει ποια φωτογραφία απεικόνιζε τη λύση, να την τοποθετήσει σε μία προκαθορισμένη περιοχή και στη συνέχεια να χτυπήσει ένα κουδούνι, ώστε να επιστρέψει η ερευνήτρια. Ο χιμπατζής κατόρθωσε να διακρίνει τη σωστή φωτογραφία στο 87,5% (21/24) των δοκιμών. Αυτή η συνέπεια στο αποτέλεσμα ερμηνεύτηκε ως ικανότητα σχετική με την ΘτΝ, ερμηνεία που πυροδότησε πλήθος σχολίων και μεταγενέστερων ερευνών.

Την ίδια χρονιά, ο Daniel Dennett (1978) άσκησε γνωστική-φιλοσοφική κριτική στο μεθοδολογικό παράδειγμα που δημοσίευσαν οι Premack και Woodruff (1978). Ο σχολιασμός του άρθρου του ξεκίνησε με το παράδειγμα παιδιών ηλικίας 4 ετών που παρακολουθούσαν ένα κινούμενο παιδικό σχέδιο, στο οποίο οι δύο πρωταγωνιστές, ο Punch και η Judy, εκτελούν μία σειρά από διαδοχικές ενέργειες, ο

ένας βασισμένος στην κατανόησή του για τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες του άλλου. Τα παιδιά γελούσαν βλέποντας τον Punch να πετάει ένα κουτί, επειδή εσφαλμένα πίστευε ότι μέσα σε αυτό είναι η Judy, καθώς είχαν δει, και συνεπώς ορθά γνώριζαν, ότι η Judy είχε αποδράσει από το κουτί χωρίς να τη δει ο Punch. Ο Dennett (1978) θεωρούσε ότι ένα μεθοδολογικό παράδειγμα διερεύνησης της κατανόησης των προθέσεων των άλλων θα πρέπει να ακολουθεί τουλάχιστον αυτήν τη λογική δομή - του παιδικού κινούμενου σχεδίου - και υποστήριξε ότι θα είχε ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσει κανείς αυτό το παράδειγμα για να διερευνήσει κατά πόσον οι χιμπαντζήδες θα έδειχναν τον ίδιο ενθουσιασμό με τα παιδιά ηλικίας 4 ετών.

Με βάση αυτόν τον φιλοσοφικό στοχασμό σχεδιάστηκαν και δοκιμάστηκαν τα δύο πρώτα κλασικά μεθοδολογικά παραδείγματα για τη ΘτΝ. Το πρώτο είναι το παράδειγμα της απροσδόκητης μετακίνησης αντικειμένου ("the unexpected location task"), στο οποίο τα παιδιά καλούνται να προβλέψουν σε ποιο σημείο θα κοιτάξει ένας άνθρωπος για να εντοπίσει ένα αντικείμενο («Ο/ Η...πιστεύει ότι...άρα...»), ενώ τα ίδια τα παιδιά – αλλά όχι ο άνθρωπος – έχουν δει τη μετακίνηση του αντικειμένου και συνεπώς γνωρίζουν σε ποιο σημείο μετακινήθηκε το αντικείμενο. Η πιο γνωστή εκδοχή αυτού του παραδείγματος είναι το έργο με τον Μάξι και τη σοκολάτα (Wimmer & Perner, 1983), καθώς και εκείνο με τη Sally και την Anne (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Το δεύτερο είναι το παράδειγμα της απροσδόκητης αλλαγής περιεχομένου ("the unexpected content task") στο οποίο τα παιδιά καλούνται να προβλέψουν τι θα πει ένας άνθρωπος ότι βρίσκεται μέσα σε ένα κουτί, όταν τα ίδια τα παιδιά – αλλά όχι ο άνθρωπος – έχουν δει την αλλαγή του αντικειμένου και συνεπώς γνωρίζουν ότι το περιεχόμενο του κουτιού έχει αλλάξει. Η πιο γνωστή εκδοχή αυτού του παραδείγματος είναι το έργο με τις καραμέλες Smarties (Frith, Happé & Siddons,

1994· Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986· Perner, Leekam & Wimmer, 1987). Και τα δύο αυτά παραδείγματα αφορούν δοκιμασίες *εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου*.

Κατά την πρώτη εφαρμογή του παραδείγματος της απροσδόκητης μετακίνησης διαπιστώθηκε ότι κανένα από τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών δεν προέβλεψε σωστά τη συμπεριφορά του ανθρώπου, ενώ το 57% των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών και το 86% των παιδιών ηλικίας 6-9 ετών προέβλεψαν σωστά τη συμπεριφορά του ανθρώπου με βάση την εσφαλμένη του πεποίθηση (Wimmer & Perner, 1983). Κατά την πρώτη εφαρμογή του παραδείγματος της αλλαγής του απροσδόκητου περιεχομένου διαπιστώθηκε ότι το 33% των παιδιών ηλικίας 3-3,5 ετών και το 57% των παιδιών ηλικίας 3,5-4 ετών προέβλεψαν σωστά τι θα πει ο άνθρωπος με βάση την εσφαλμένη του πεποίθηση (Perner et al., 1987). Από τις έρευνες αυτές κατέστη σαφές ότι γύρω στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι ένας άνθρωπος μπορεί να έχει μία εσφαλμένη πεποίθηση και μπορούν να προβλέπουν σωστά τη συμπεριφορά του με βάση την πεποίθηση αυτή. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν από πολλές μεταγενέστερες έρευνες (Hughes et al., 2000· Lalonde & Chandler, 1995· Mitchell, & Lacohee, 1991· Moore, Pure, & Furgow, 1990), και για τον λόγο αυτό τα έργα αυτά χαρακτηρίζονται ως κλασικά ή θεμελιώδη τεστ ("litmus tests").

Σε συνέχεια των κλασικών έργων εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου, αναπτύχθηκε ένα πιο σύνθετο έργο για τη διερεύνηση της επίσης πιο σύνθετης *εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου* (Baron-Cohen, 1989· Perner & Wimmer, 1985). Σε αυτό το έργο, τα παιδιά καλούνται να προβλέψουν τι θα πει ένας άνθρωπος που έχει εσφαλμένη πεποίθηση για την πεποίθηση ενός άλλου ανθρώπου, όταν τα ίδια τα παιδιά – αλλά όχι ο άνθρωπος – γνωρίζουν ότι η πεποίθηση του άλλου ανθρώπου έχει αλλάξει. Η πιο γνωστή εκδοχή είναι η δοκιμασία με τον Γιάννη, τη Μαίρη και τον παγωτατζή ("*Η Μαίρη πιστεύει ότι ο Γιάννης πιστεύει ότι το παγωτατζίδικο είναι στο*

πάρκο") (Perner & Wimmer, 1985). Σε συνέχεια του έργου αυτού, άλλες έρευνες υλοποίησαν αντίστοιχες δοκιμασίες (Perner & Howes, 1992· Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994), διαπιστώνοντας ότι δεν ολοκληρώνουν με επιτυχία τη δοκιμασία αυτή όλα τα παιδιά, καθώς μέχρι την ηλικία των 7 ετών το ποσοστό επιτυχίας ανέρχεται σε 50%, ενώ κάποια παιδιά δυσκολεύονται ακόμα και σε ηλικία 10 ετών (ποσοστό επιτυχίας: 81%).

Στον αυτισμό, η εφαρμογή του παραδείγματος της απροσδόκητης μετακίνησης σε σχετική έρευνα έδειξε ότι το 80% των παιδιών με αυτισμό ύ και μέσο όρο ηλικίας 11:11 ετών πετυχαίνει κάτω από τη βάση (Baron-Cohen et al., 1985). Η εφαρμογή του παραδείγματος με τον Γιάννη, τη Μαίρη και τον παγωτατζή έδειξε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη φαίνεται ότι κατακτούν την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου σε ηλικία 7-10 ετών, ενώ τα παιδιά με σύνδρομο Down κατακτούν την κατανόηση αυτή σε ηλικία 9-17 ετών. Αντίθετα, τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 10-18 ετών, αποτυγχάνουν πλήρως στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου ακόμα και όταν επιτυγχάνουν στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου (Baron-Cohen, 1989). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε και από πιο πρόσφατη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν έφηβοι ηλικίας 17 ετών με αυτισμό και γλωσσική καθυστέρηση (Tager-Flusberg & Sullivan, 1994). Υπό το φως αυτών των ευρημάτων, ο αυτισμός ερμηνεύτηκε ως ειδικού τύπου *νοητική τύφλωση*, δηλαδή ως *απουσία ανάπτυξης της ΘτΝ*.

Κριτική δέχτηκε τόσο η ερμηνεία αυτή για τον αυτισμό, όσο και η γενίκευση των ευρημάτων από τις κλασικές δοκιμασίες και τις εσφαλμένες πεποιθήσεις στο σύνολο της κοινωνικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, υπήρξαν έρευνες οι οποίες δε βρήκαν συσχέτιση μεταξύ της ΘτΝ και της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών με αυτισμό δίχως γλωσσική καθυστέρηση (Frith et al., 1994· Lalonde & Chandler, 1995·

Newton, Reddy, & Bull, 2000· Travis, Sigman, & Ruskin, 2001). Επιπλέον, υπήρξαν έρευνες που διαπίστωσαν ότι μπορεί τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη να κατανοούν τις εσφαλμένες πεποιθήσεις από την ηλικία των 4 ετών, αλλά κατανοούν και πλήθος άλλων νοητικών εννοιών πριν την ηλικία των 3 ετών. Στην ηλικία των 18 μηνών κατανοούν ότι κάποιος μπορεί να θέλει κάτι που δε θέλουν τα ίδια και του το δίνουν (Repacholi & Gopnik, 1997). Στην ηλικία των 2-3 ετών κατανοούν τις διαφορετικές επιθυμίες, ότι δηλαδή ένας άνθρωπος θα επιλέξει αυτό που θέλει ο ίδιος, ακόμα και αν αυτό διαφέρει από αυτό που θέλει το παιδί (Wellman & Woolley, 1990). Στην ίδια ηλικία, κατανοούν πώς θα νιώσει κάποιος αν ικανοποιηθεί ή δεν ικανοποιηθεί μια επιθυμία του (Wellman & Benerjee, 1991). Στην ηλικία των 3 ετών κατανοούν την άγνοια πριν την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου σε ποσοστό 50% (Hogrefe et al., 1986).

Σήμερα γνωρίζουμε ότι η ΘτΝ περιλαμβάνει ένα *διασυνδεδεμένο δίκτυο εννοιών* ή και *νοητικών καταστάσεων* (Astington, 2003· Miller, 2006· Tager-Flusberg, 2003· Tager-Flusberg, 2007). Στο πλαίσιο της θεωρίας, ποικίλες νοητικές καταστάσεις αλληλοσυνδέονται, όπως η *προσοχή*, η *αντίληψη*, οι *πεποιθήσεις*, οι *γνώσεις*, οι *επιθυμίες*, οι *προθέσεις*, τα *συναισθήματα*. Στον πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η άποψη ότι οι δράσεις των ανθρώπων κατευθύνονται από τις επιθυμίες τους, οι οποίες διαμορφώνονται από τις πεποιθήσεις τους. Οι επιθυμίες επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα, ενώ και οι επιθυμίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις πεποιθήσεις, αλλά και την προσοχή, την αντίληψη, και τα συναισθήματα. Επίσης, οι επιθυμίες και οι πεποιθήσεις επηρεάζονται από τις προθέσεις κ.ο.κ. (Astington, 2003).

Ως αποτέλεσμα της διεύρυνσης του όρου της ΘτΝ, αναπτύχθηκαν τα *αναβαθμισμένα εργαλεία*. Οι Παράξενες Ιστορίες ("*Strange Stories*") είναι το πρώτο

εργαλείο στο οποίο το παιδί λαμβάνει βαθμολογία από 0 έως 2 σε κάθε έργο (task). Τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών καλούνται να αναγνωρίσουν την πρόθεση του πρωταγωνιστή (π.χ. *Γιατί ο Χ είπε ότι...*), μέσω μικρών ιστοριών και σκίτσων (Happé, 1994· White, Hill, Happe & Frith, 2009). Στις Ιστορίες Απρέπειας ("*Faux-Pas Stories*"), τα παιδιά ηλικίας 9-11 ετών καλούνται να αναγνωρίσουν και να αιτιολογήσουν κοινωνικά διατυπωμένες εκφράσεις, οι οποίες εκφέρονται κατά λάθος και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στον συνομιλητή (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Μέσα από τη χορήγηση αυτών των εργαλείων διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό, ακόμα και όσα επιτύγχαναν σε έργα εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου, έδιναν λιγότερες απαντήσεις και κοινωνικά κατάλληλες αιτιολογήσεις (Baron-Cohen, O' Riordan, Jones, Stone & Plaisted, 1999· Zalla, Sav, Stopin, Ahade & Leboyer, 2009). Αυτή η χαμηλή επίδοση των ατόμων με αυτισμό στα αναβαθμισμένα εργαλεία ερμηνεύθηκε ως *αδυναμία (κεντρικής) συνοχής*, δηλαδή αδυναμία συνένωσης των πληροφοριών του άμεσου κοινωνικού πλαισίου (Happé & Frith, 2006).

Εκτός από τα αναβαθμισμένα εργαλεία αναπτύχθηκαν και τα *σύνολα έργων* ("*batteries of tasks*") (Brent, Rios, Happé & Charman, 2004· Leslie & Frith, 1988· Perner, Frith, Leslie, & Leekam, 1989· Muris, Steerneman et al., 1999· Tager-Flusberg & Joseph, 2005). Ο Perner και οι συνεργάτες του (1989) χορήγησαν ένα σύνολο έργων για τη διερεύνηση των νοητικών καταστάσεων: μερική άγνοια, απροσδόκητη αλλαγή περιεχομένου, ολική άγνοια, βλέπω-γνωρίζω. Οι Leslie και Frith (1988) χορήγησαν ένα σύνολο έργων, τα οποία διερευνούσαν τα εξής: βλέπω-δε βλέπω, μνήμη θέσεων, βλέπω-γνωρίζω, απροσδόκητη μετακίνηση αντικειμένου. Πιο πρόσφατα, οι Tager-Flusberg και Joseph (2005) διερεύνησαν με ένα σύνολο έργων τις εξής νοητικές καταστάσεις: αντίληψη/ γνώση, απροσδόκητη μετακίνηση αντικειμένου, και απροσδόκητη αλλαγή περιεχομένου. Αυτά τα σύνολα έργων διαφοροποιούνται από τα

αναβαθμισμένα εργαλεία, καθώς εστιάζουν στη γνωστική ανάπτυξη, ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο.

Πιο πρόσφατα, αναπτύχθηκαν έργα που προσπαθούν να προσομοιάσουν κοινωνικές καταστάσεις. Αναλυτικότερα, έχουμε έργα που: α) αξιολογούν την αυθόρμητη έκφραση της κοινωνικής κατανόησης (Klin, Jones, Schultz, Volkmar & Cohen, 2002), β) εστιάζουν στην προβολή κοινωνικά δυναμικών ή κινούμενων ερεθισμάτων σε εργαστηριακό πλαίσιο (Salter, Seigal, Claxton, Lawrence & Skuse, 2008), και γ) στηρίζονται σε πλαίσιο διήγησης ιστοριών ή αφήγησης εμπειριών (Beaumont & Newcombe, 2006· Colle et al., 2008· Loth, Gomez & Happé, 2008).

Οι Wellman, Cross και Watson (2001) εκπόνησαν σημαντική μετα-αναλυτική έρευνα, με την οποία εδραιώθηκε η *αναπτυξιακή προοπτική* της κοινωνικής κατανόησης. Στη μετα-ανάλυση συμπεριλήφθηκαν 178 έρευνες (1983-1998). Οι επιδόσεις στα κλασικά έργα φάνηκαν να ακολουθούν σταθερή αναπτυξιακή πορεία με συνέπεια, τόσο μεταξύ διαφορετικών χωρών όσο και μεταξύ διαφορετικών τροποποιήσεων των δοκιμασιών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης κατακτιέται σταδιακά από την ηλικία των 2,5 ετών σε ποσοστό κάτω του 20%, σε ηλικία 3:8 ετών σε ποσοστό 50%, και στην ηλικία 4:8 ετών σε ποσοστό 75%.

Μέσα από τη μετα-ανάλυση αυτή εντοπίστηκαν, επιπλέον, έξι παράγοντες στους οποίους αποδίδεται το 55% της διακύμανσης των επιδόσεων στις κλασικές δοκιμασίες. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: α) η αναφορά στον χρόνο, β) το κίνητρο, γ) η μνημονική υποστήριξη, δ) η ενεργητική συμμετοχή, ε) η απουσία του ζητούμενου αντικειμένου, και στ) η χώρα προέλευσης. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι οι μπορεί οι κλασικές δοκιμασίες της ΘτΝ έχουν καλή αξιοπιστία και εσωτερική

συνέπεια (.84), αλλά εστιάζουν σε πολύ στενή περιοχή της κοινωνικής κατανόησης (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

Δύο χρόνια αργότερα τονίζεται ότι παρά τη διεύρυνση της ΘτΝ και την απόδειξη ότι η κατάκτηση της γνώσης των νοητικών καταστάσεων ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζει στη μέση παιδική ηλικία και την αρχή της εφηβείας, η αναπτυξιακή προοπτική δεν έχει ενσωματωθεί στις έρευνες που διερευνούν την κοινωνική κατανόηση τον αυτισμό (Tager-Flusberg, 2003). Διευκρινίζεται, επιπλέον, ότι η στενά ορισμένη ΘτΝ περιόρισε την έρευνα, από σύνθετη κοινωνικο-γνωστική εξέλιξη σε μία κατηγορική ικανότητα, της οποίας η κατάκτηση ή μη σηματοδοτείται από το δίπολο «επιτυχία/αποτυχία». Αυτό ενίσχυσε την άποψη ότι ο αυτισμός μπορεί να οριστεί και ως ειδικού τύπου αδυναμία στη ΘτΝ (Tager-Flusberg, 2007).

Πολλές έρευνες υιοθέτησαν, στη συνέχεια, την *αναπτυξιακή και διευρυμένη θεώρηση* της ΘτΝ με συνέπεια να κατασκευαστούν εργαλεία για τη μελέτη κοινωνική κατανόησης από την πρώιμη παιδική ηλικία έως και την εφηβεία (Hale & Tager-Flusberg, 2005· Hutchins, Prelock, & Chace 2008· Steele, Joseph, & Tager-Flusberg, 2003· Tager-Flusberg, 2003· Wellman & Liu, 2004). Οι Wellman και Liu (2004) έφτιαξαν πενταβάθμια κλίμακα για τη ΘτΝ, ο έλεγχος της οποίας έγινε μέσα από χορήγηση σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Η κλίμακα αποτελείται από πέντε έργα που αφορούν την κοινωνική κατανόηση: 1) διαφορετικές επιθυμίες, 2) διαφορετικές πεποιθήσεις, 3) πρόσβαση στη γνώση, 4) απροσδόκητο περιεχόμενο και 5) κρυμμένο συναίσθημα. Διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών βελτιώνονται σε συνάρτηση με τη χρονολογική ηλικία ($p < .001$). Μετά από συγκρίσεις των έργων κατά ζεύγη, επιβεβαιώθηκε η εξής διαβάθμιση των έργων από το πιο εύκολο προς το πιο δύσκολο: διαφορετικές επιθυμίες (95%) > διαφορετικές πεποιθήσεις (85%) > πρόσβαση στη γνώση (82%) > εσφαλμένη πεποίθηση – απροσδόκητο περιεχόμενο (32%) > κρυμμένο

συναίσθημα (19%). Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 6-14 ετών, ακολουθούν την ίδια αναπτυξιακή πορεία, αλλά, αντίθετα με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, θεωρούν την εσφαλμένη πεποίθηση – απροσδόκητο περιεχόμενο πιο δύσκολη από το κρυμμένο συναίσθημα (Peterson et al., 2005).

Οι Steele, Joseph και Tager-Flusberg (2003) έφτιαξαν ένα σύνολο από δέκα έργα τα οποία οργάνωσαν σε τρία επίπεδα ανάπτυξης: το πρώιμο, το μεσαίο και το αναβαθμισμένο. Το πρώιμο επίπεδο περιλαμβάνει έργα κατάλληλα για νήπια (εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης της προσποίησης και της απόδοσης επιθυμιών στους άλλους). Το μεσαίο επίπεδο περιλαμβάνει έργα κατάλληλα για μικρά παιδιά (εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων σε σχέση με συγκεκριμένες καταστάσεις και της κατανόησης της γνώσης και των εσφαλμένων πεποιθήσεων πρώτου επιπέδου των άλλων). Το αναβαθμισμένο επίπεδο περιλαμβάνει έργα κατάλληλα για μεγαλύτερα παιδιά και νεαρούς έφηβους (εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων δευτέρου επιπέδου των άλλων, του μη κυριολεκτικού λόγου, των προθέσεων και των ηθικών κρίσεων).

Οι Steele, Joseph και Tager-Flusberg (2003) εφάρμοσαν το σύνολο των δέκα έργων σε μία μακροχρόνια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 57 παιδιά με αυτισμό ηλικίας 4-14 ετών δίχως γλωσσική καθυστέρηση. Η αξιολόγηση των παιδιών έγινε σε δύο χρονικά σημεία: όταν εντάχθηκαν στην έρευνα και ένα χρόνο αργότερα. Πάνω από τα μισά παιδιά σημείωσαν σημαντική πρόοδο μεταξύ των δύο μετρήσεων, ενώ ορισμένοι από τους νεαρούς εφήβους συμμετέχοντες κατόρθωσαν να επιτύχουν και στα έργα του αναβαθμισμένου επιπέδου. Με την έρευνά αυτή αναδείχθηκε η σημασία της υιοθέτησης της διευρυμένης αναπτυξιακής προοπτικής στην κοινωνική κατανόηση στον αυτισμό (Steele, Joseph, & Tager-Flusberg, 2003).

2.3. Ερμηνευτικά μοντέλα

Οι επιστήμονες που ερευνούν την κοινωνική κατανόηση σχεδιάζουν τα μεθοδολογικά τους παραδείγματα και ερμηνεύουν τα ερευνητικά τους ευρήματα εφαρμόζοντας διαφορετικά ερμηνευτικά μοντέλα, τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικές αντιλήψεις για τις απαρχές και την πορεία της ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης (Μισαηλίδου, 2003). Τρία είναι τα επικρατέστερα ερμηνευτικά μοντέλα: α) το μοντέλο του έμφυτου εξειδικευμένου πεδίου ("*modular theory*"), β) το μοντέλο της προσομοίωσης ("*simulation theory*") και γ) το μοντέλο της θεωρίας για τη θεωρία ("*theory-theory*"). Ανάλογα με το μοντέλο που ακολουθούν, οι ερευνητές υιοθετούν διαφορετικές στάσεις απέναντι στον ρόλο της εμπειρίας στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης (Doherty, 2009· Μισαηλίδου, 2003).

Στο μοντέλο του έμφυτου εξειδικευμένου πεδίου, θεωρείται ότι η κοινωνική κατανόηση ελέγχεται από συγκεκριμένο τμήμα του εγκεφάλου. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις φιλοσοφικές θέσεις του Fodor (1983) και στην άποψη ότι ο νους οργανώνεται σε εξειδικευμένες δομές, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί φυλογενετικά για να εκτελούν συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική). Μία τέτοια εξειδικευμένη δομή είναι η κοινωνική κατανόηση. Τα παιδιά χειρίζονται νοητικές καταστάσεις, όπως είναι οι επιθυμίες, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα, οι οποίες όμως δεν είναι αφηρημένες, αλλά συνδεδεμένες σε συγκεκριμένα νευρωνικά δίκτυα (Doherty, 2009). Σε μεγάλο βαθμό, οι νοητικές καταστάσεις προϋπάρχουν στη δομή του νου και μεταβιβάζονται ως γενετική κληρονομιά. Τα νευρωνικά δίκτυα λειτουργούν αφού το νευρωνικό δίκτυο ωριμάσει ή πυροδοτηθεί με το κατάλληλο περιβαλλοντικό ερέθισμα (Doherty, 2009). Στο μοντέλο αυτό, οι προηγούμενες εξελικτικά δομές αποτελούν λιγότερο ανεπτυγμένα δίκτυα για την κοινωνική κατανόηση (Doherty, 2009).

Στο μοντέλο της προσομοίωσης, η κοινωνική κατανόηση δεν απαιτεί ούτε εξειδικευμένο πεδίο, ούτε ειδική θεωρία. Το μοντέλο αυτό έχει δομηθεί με άξονα τις φιλοσοφικές θέσεις των Alvin Goldman (1995) και Robert Gordon (1995), σύμφωνα με τις οποίες ο νους είναι διαφανής για τον νου, δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αναλογικό μέσο για να κατανοήσει ένα άτομο τις νοητικές εμπειρίες άλλων ατόμων (Doherty, 2009· Μισαηλίδου, 2003). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η κοινωνική κατανόηση στηρίζεται στην εμπειρική ανακάλυψη των καταστάσεων και σε έναν έμφυτο μηχανισμό, τον μηχανισμό της προσομοίωσης, ο οποίος λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί κάποιος να προσομοιώνει την πραγματική κατάσταση και να προβάλλει τις νοητικές καταστάσεις που δημιουργούνται σε ένα άλλο άτομο. Με αυτόν τον τρόπο, ένα παιδί καθίσταται ικανό να προβλέπει τι θα κάνει ένα άλλο άτομο, όταν φαντάζεται τον εαυτό του στη θέση του άλλου ατόμου (Meltzoff, 2007). Πιο αντιπροσωπευτική εκδοχή αυτού του μοντέλου αποτελεί η θεωρία του Harris (1992), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αρχικά μιμούνται και προσποιούνται χαρακτηριστικά άλλων ατόμων, ενώ αργότερα προσποιούνται ότι έχουν νοητικές καταστάσεις. Με βάση αυτές τις προσποιητές νοητικές καταστάσεις, μπορούν τα παιδιά να συλλογίζονται για τις πράξεις άλλων ατόμων.

Στο μοντέλο της θεωρίας για τη θεωρία, τα παιδιά αναπτύσσουν άτυπες απλοϊκές θεωρίες για συγκεκριμένους τομείς, οι οποίες παιδικές θεωρίες οργανώνονται σε συνεκτικά συστήματα γνώσης για ένα τομέα. Το μοντέλο αυτό προφανώς αντλεί στοιχεία από τη θεωρία του Piaget, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αξιολογούν τις θεωρίες που δημιουργούν μέσα από τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις και στη συνέχεια τις αναδιοργανώνουν (Miller, 2014). Στην έρευνα για την κοινωνική κατανόηση, ο όρος «θεωρία για τη θεωρία» προτείνεται για πρώτη φορά από τον φιλόσοφο Adam Morton (1980). Σε αυτήν την εκδοχή, η κοινωνική κατανόηση

προσεγγίζεται ως σύνολο νοητικών καταστάσεων, οι οποίες συνδέονται αιτιωδώς μεταξύ τους, αλλά και με τη συμπεριφορά του ατόμου (Doherty, 2009). Όπως οι επιστήμες, έτσι και εδώ η κοινωνική κατανόηση εξελίσσεται από θεωρία σε θεωρία, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης (Miller, 2014). Υπάρχει εγγενής γνώση (ή προδιάθεση για γνώση), αλλά όχι έμφυτος εξειδικευμένος μηχανισμός για την κοινωνική κατανόηση (Doherty, 2009). Η πιο διαδεδομένη εκδοχή αυτού του μοντέλου είναι η θεωρία του Josef Perner (1991), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αποκτούν μία *αναπαραστασιακή θεωρία του νου* στην ηλικία των 4 ετών περίπου, δηλαδή αντιλαμβάνονται τις νοητικές καταστάσεις ως εμπρόθετες στάσεις, που αναπαρίστανται στον νου (Doherty, 2009).

Σε κάθε ένα από αυτά τα ερμηνευτικά μοντέλα, ο ρόλος της εμπειρίας έχει διαφορετική βαρύτητα. Στο μοντέλο του έμφυτου εξειδικευμένου πεδίου, οι έννοιες της κοινωνικής κατανόησης είναι έμφυτες. Ως μηχανισμός, η κοινωνική κατανόηση ενεργοποιείται στην παιδική ηλικία ως αποτέλεσμα της εμπειρίας, στη συνέχεια όμως η ανάπτυξή της είναι γενετικά προσδιορισμένη, και δεν έχουμε εννοιολογική αναδιοργάνωση ως αποτέλεσμα της επίδρασης της εμπειρίας. Στο μοντέλο της προσομοίωσης της κοινωνικής κατανόησης, ο μηχανισμός της κοινωνικής κατανόησης είναι έμφυτος και ενεργοποιείται στην παιδική ηλικία, όμως η λειτουργία του βελτιώνεται με την εμπειρία. Όσο αποκτούν εμπειρία, τα παιδιά μπορούν να απομονώνουν καλύτερα τις δικές τους νοητικές καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από τις νοητικές καταστάσεις άλλων ανθρώπων, αλλά και από την εξωτερική πραγματικότητα. Στο μοντέλο της θεωρίας για τη θεωρία, η εμπειρία έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Συγκεκριμένα, το παιδί αναπτύσσει μια θεωρία σε μία δεδομένη χρονική περίοδο, και στη συνέχεια την αναθεωρεί και την ανασχηματίζει σε

μία άλλη θεωρία, η οποία με τη σειρά της θα αντικατασταθεί από τρίτη θεωρία, και ούτω καθεξής, με σκοπό τη βέλτιστη κοινωνική προσαρμογή του παιδιού.

Μία σειρά σύγχρονων ερευνών επιβεβαιώνει την αξία συγκεκριμένων κοινωνικών εμπειριών για την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης. Μεταξύ των παραγόντων που έχουν μελετηθεί σε αυτό το πλαίσιο, και συνεπιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης, είναι ο τρόπος ανατροφής και οι επεξηγήσεις που χρησιμοποιούν οι μητέρες σε σχέση με τις νοητικές έννοιες (*αιτιώδης νοητικός λόγος*) (Dunn & Brown, 1995· Howard, Mayeaux, & Naigles, 2008· Hutchins, Bond, Silliman & Bryant, 2009· Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis, & Ross, 2003· Meins et al., 2002· O'Reilly & Peterson, 2014· Ruffman & Perner, 1999· Ruffman, Slade & Crowe, 2002· Ruffman, Slade, Devitt & Crowe, 2006), το μέγεθος της οικογένειας, ιδίως ο αριθμός μεγαλύτερων αδερφιών (Cassidy, Fineberg, Brown & Perkins, 2005· Hughes & Devine, 2017), οι αφηγήσεις των μητέρων στα παιδιά τους (Adrian, Clement & Villanueva, 2007· Slaughter, Peterson & Mackintosh, 2007) και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Bradley & Corwyn, 2002· Cutting & Dunn, 2006· Meins et al., 2002· Shatz, Diesendruck, Martinez-Beck & Akar, 2003).

Επιπλέον, άλλες έρευνες τονίζουν την αξία συγκεκριμένων γνωστικών και πρόδρομων γνωστικών παραγόντων για την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης. Μεταξύ των παραγόντων αυτών είναι οι πρώιμες γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες έχει αποδειχθεί ότι προβλέπουν τη μεταγενέστερη κοινωνική κατανόηση (Astington & Jenkins, 1999· Brent et al., 2004· Fisher et al., 2005· Hale & Tager-Flusberg, 2003· Losh & Capps, 2003· Steele et al., 2003· Kaland et al., 2008· Salter et al., 2008). Ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό, έχει διαπιστωθεί ότι για να έχουν επιτυχία σε έργα εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου, πρέπει να έχουν σχεδόν τη διπλάσια λεκτική ηλικία από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Happé, 1995). Πέρα από τη

γλώσσα, η κοινωνική κατανόηση στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό έχει συσχετιστεί και με τις επιτελικές λειτουργίες (Carlson & Moses, 2001· Fisher & Happé, 2005· Hill & Bird, 2006· Hughes, 1998· Yang, Zhou, Yao, Su & McWhinnie, 2009). Ειδικά για τα άτομα με αυτισμό, έχει διαπιστωθεί ότι έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε πειραματικές δοκιμασίες κοινωνικής κατανόησης, ενώ οι επιδόσεις τους τείνουν να μειώνονται σε κοινωνικές δοκιμασίες με αυξημένες απαιτήσεις ως προς τον εκτελεστικό έλεγχο (Kenworthy et al., 2008).

Κατωτέρω παρατίθενται αναλυτικά οι κοινωνικοί και οι γνωστικοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην κοινωνική κατανόηση και επηρεάζονται από αυτήν, όπως έχει αποδειχθεί από σύγχρονες εμπειρικές μελέτες. Έτσι, η κοινωνική κατανόηση γίνεται αντιληπτή ως κοινωνικο-γνωστική ικανότητα, η οποία σαφώς εξαρτάται από ένα γνωστικό δυναμικό (εν μέρει γενετικά προδιαγεγραμμένο), αλλά επιπλέον καθορίζεται και από συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες. Μέσα από την αναγνώριση αυτών των κοινωνικών και γνωστικών παραγόντων, μπορούμε να αποκτήσουμε σφαιρική κατανόηση της δυναμικής ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης, αλλά και να βελτιώσουμε την ικανότητά μας ως προς την κατανόηση και την ερμηνεία των ευρημάτων μας.

2.4. Προγενόμενα της κοινωνικής κατανόησης

2.4.1. Αναπτυξιακοί πρόδρομοι

Από νωρίς στην ανάπτυξή τους, τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν, στην επικοινωνία τους με άλλους ανθρώπους, μία σειρά από νοητικές ικανότητες, οι οποίες θεωρούνται πρόδρομοι της κοινωνικής κατανόησης (Carpenter, Pennington, & Rogers, 2001· Kang et al., 2016· Miller, 2006· Mundy & Newell, 2007· Pickard & Ingersoll, 2015· Thoermer, Sodian, Vuori, Perst, & Kristen, 2012). Σε ηλικία 6-14 μηνών, όταν

τα βρεφονήπια παίζουν με αντικείμενα, συγχρονίζουν τις εναλλαγές της προσοχής τους με τη μητέρα τους ή με άλλα παιδιά, προκειμένου να μοιραστούν την εμπειρία τους. Αυτός ο συγχρονισμός των εναλλαγών της προσοχής, που ονομάζεται από κοινού *εστίαση της προσοχής* ("joint attention"), αποτελείται από επεισόδια καθοδήγησης της προσοχής των άλλων, τα οποία εναλλάσσονται διαδοχικά με επεισόδια ακολούθησης της προσοχής των άλλων (Martins et al., 2014· Mundy & Newell, 2007). Στην ίδια ηλικία, αναπτύσσεται η *αντίληψη της προθετικότητας* ("intentionality"), δηλαδή τα βρεφονήπια κατανοούν ότι οι πράξεις των ανθρώπων προκαλούνται από τους στόχους τους και ότι μπορούμε να υποθέσουμε τις προθέσεις τους με βάση τις πράξεις τους (Meltzoff, 1995). Σε ηλικία 14-18 μηνών, τα βρεφονήπια κατανοούν τις επιθυμίες των άλλων, ακόμα και όταν αυτές διαφέρουν από τις δικές τους, και επίσης κατανοούν ότι οι άλλοι πράττουν σύμφωνα με τις μη λεκτικά διατυπωμένες επιθυμίες τους (Repacholi & Gopnik, 1997).

Προς την ηλικία των 2 ετών, αρχίζει να εμφανίζεται το *παιχνίδι της προσποίησης*, αρχικά με την απόδοση χαρακτηριστικών ορισμένων αντικειμένων σε άλλα αντικείμενα και στη συνέχεια με την απόδοση προθέσεων σε αντικείμενα (Kang et al., 2016· Lillard, 1993). Σε ηλικία 3 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν αυθόρμητα τους πρώτους όρους για τις προθέσεις άλλων ατόμων (Bartch & Wellman, 1995· Bretherton & Beeghly, 1982), και μπορούν με συνέπεια να κοιτάζουν προς το σημείο που θα ψάξει κάποιος για να βρει ένα αντικείμενο ("implicit/ intuitive theory of mind", Low & Perner, 2012· Tager-Flusberg, 2007· Thoermer et al., 2012). Κοντά στην ηλικία των 4 ετών, αυξάνεται η ικανότητά των παιδιών να κατανοούν τη διαφορετική αντίληψη του άλλου (Flavell et al., 1981). Σε ηλικία 3-5 ετών, αρχίζουν να κατανοούν προτάσεις που εμπεριέχουν τις προθέσεις άλλων (πχ. *Η Μαρία θέλει να φάει ένα παγωτό*), αλλά και πιο σύνθετες συντακτικές δομές, όπως είναι οι

συμπληρωματικές προτάσεις (πχ. *Ο Κώστας πιστεύει ότι η μπάλα του είναι μέσα στο κουτί* - "sentence complements") (de Villiers & Pyers, 2002· Durlleman & Franck, 2015· Pyers & Senghas, 2009).

Στα παιδιά με αυτισμό, η ανάπτυξη των πρόδρομων ικανοτήτων εξελίσσεται διαφορετικά. Καταρχάς, εκφράζουν λιγότερες συμπεριφορές από κοινού εστίασης της προσοχής ως βρέφη και ως παιδιά, σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και τα παιδιά με άλλες αναπτυξιακές καθυστερήσεις (Carpenter et al., 2001· Meindl & Canella-Malone, 2011· Pickard & Ingersoll, 2015). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι επιμέρους συμπεριφορές καθοδήγησης και ακολούθησης της προσοχής (πχ. *δείχνω, ακολουθώ το βλέμμα*) εκφράζονται μετά την ηλικία των 20 μηνών και με διαφορετική σειρά, σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη (Carpenter et al., 2001· Paparella, Goods, Freeman, & Kasari, 2011). Τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών και άνω δε δυσκολεύονται στην κατανόηση της προθετικότητας, σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Boria et al., 2009· Carpenter et al., 2001).

Από αναπτυξιακή σκοπιά, φαίνεται ότι τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν τις διαφορετικές επιθυμίες των άλλων πρώτα σε σχέση με τις υπόλοιπες προθέσεις τους, όπως συμβαίνει και με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Peterson et al., 2012). Για τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό, είναι πιο πιθανό να επιδείξουν λειτουργικό παιχνίδι, παρά παιχνίδι προσποίησης. Ακόμα και όταν επιδεικνύουν παιχνίδι προσποίησης, αυτό συμβαίνει αργότερα στην ανάπτυξη τους, με μικρότερη συχνότητα και με πιο περιορισμένο εύρος παιχνιδιού, σε σύγκριση με το αντίστοιχο παιχνίδι παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Kasari, Chang & Patterson, 2013). Τέλος, παιδιά ηλικίας 5,5-13 ετών, καθώς και ενήλικες με αυτισμό, δε κοιτάζουν αυθόρμητα και με συνέπεια προς το σημείο εκείνο, στο οποίο πιστεύει κάποιος ότι είναι κρυμμένο ένα αντικείμενο (Ruffman, Garnham, & Ridout, 2001· Schneider, Slaughter, Bayliss, & Dux, 2013).

2.4.2. Γνωστικά προγενόμενα

2.4.2.1. Γλώσσα

Στη συζήτηση για τη σχέση της γλώσσας με την κοινωνική κατανόηση, πρέπει να διευκρινίζεται με σαφήνεια ποιες διαστάσεις της γλώσσας σχετίζονται με ποιες πτυχές της κοινωνικής κατανόησης (Astington & Baird, 2005). Οι πρώτες έρευνες που αφορούσαν τη γλώσσα επικεντρώθηκαν στην καταγραφή των αυθόρμητων εκφορών όρων για τις νοητικές καταστάσεις (πχ. *θέλω, χρειάζομαι, ξέρω, ονειρεύομαι, ξεχνώ*) από τα παιδιά. Η ανάλυση του περιβάλλοντος επικοινωνιακού πλαισίου έδειξε ότι, παρότι τα παιδιά χρησιμοποιούν όρους για τις νοητικές καταστάσεις από την ηλικία των 2:4 ετών (Bretherton & Beegly, 1982), είναι λίγους μήνες αργότερα που αποκτούν ουσιαστική κατανόηση για τους όρους αυτούς (Shatz, Wellman, & Silber, 1983). Πράγματι, μια άλλη έρευνα (Moore et al., 1990), στην οποία συμμετείχαν 80 παιδιά (3-6 ετών), διαπίστωσε ότι είναι στην ηλικία των 4 ετών που τα παιδιά κατανοούν και, συνεπώς, βρίσκουν με συνέπεια ένα αντικείμενο, με βάση αντίθετους όρους για τις νοητικές καταστάσεις που ακούν.

Μέσα από τις μελέτες τους, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση του προσληπτικού λεξιλογίου με την κοινωνική κατανόηση (Cutting & Dunn, 2006· Grazzani & Ornaghi, 2012· Meins et al., 2002· Paynter & Peterson, 2010). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, τα παιδιά με καλύτερη κατανόηση του λεξιλογίου σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση. Πιο πρόσφατα, οι Grazzani και Ornaghi (2012), σε έρευνα με σε 110 παιδιά (8-10 ετών), μελέτησαν τη σχέση μεταξύ του προσληπτικού λεξιλογίου, της κατανόησης των όρων για τις νοητικές καταστάσεις και της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου. Η έρευνα αυτή βρήκε υψηλή θετική συσχέτιση ($r = .428, p < .05$) μεταξύ της κατανόησης των

όρων για τις νοητικές καταστάσεις και την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση των όρων για τις νοητικές καταστάσεις προβλέπει σημαντικά ($\beta = .357, p = .003$) τις επιδόσεις σε έργα για τη ΘτΝ.

Άλλοι ερευνητές εστιάζουν στο συντακτικό⁴ των νοητικών καταστάσεων (de Villiers & de Villiers, 2000· Durrleman, Burnel & Reboul, 2017· Hale & Tager-Flusberg, 2003· Lohmann & Tomasello, 2003). Οι Astington και Jenkins (1999) συνέκριναν τη σημασιολογία και το συντακτικό, ως προς τη σχέση τους με την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου. Στην έρευνα συμμετείχαν 59 παιδιά (2:9-3:10 ετών). Από την έρευνά τους προκύπτει ότι το συντακτικό επιδρά ($\Delta R^2 = .10, p < .01$) στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης ανεξάρτητα από τη σημασιολογία. Στην έρευνα των Hale και Tager-Flusberg (2003), 60 παιδιά (3-4 ετών) κατανεμήθηκαν τυχαία σε μία από τρεις διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης (εσφαλμένες πεποιθήσεις, συντακτικό, σημασιολογία). Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν στο συντακτικό, όχι μόνο βελτιώθηκαν ως προς την κατανόηση των όρων για τις νοητικές καταστάσεις, αλλά επιπλέον σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην εσφαλμένη πεποίθηση. Τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν στην εσφαλμένη πεποίθηση βελτίωσαν τις επιδόσεις τους μόνο στην εσφαλμένη πεποίθηση. Αντίθετα, τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν στη σημασιολογία, δε βελτιώθηκαν σε κανένα μέτρο. Σε μια διαφορετική έρευνα, οι San

⁴ Η υπόθεση του συντακτικού καθορισμού στην κοινωνική κατανόηση υποστηρίχθηκε από τους de Villiers & de Villiers (2000) και τους de Villiers & Pyers (2002). Σύμφωνα με την Jill de Villiers, η κατανόηση μίας συγκεκριμένης πτυχής του συντακτικού είναι καθοριστική για την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης. Μία πρόταση με έναν νοητικό όρο αποτελείται από το *ρήμα* και τη *συμπληρωματική πρόταση*. Παραδείγματα, αυτών των προτάσεων είναι τα - *Η Μαρία θέλει να πάει εκδρομή*, και - *Ο Κώστας νομίζει ότι η θάλασσα είναι το βράδυ είναι μαύρη*. Ενώ η πρώτη πρόταση, με τον όρο της επιθυμίας, δεν εγείρει ζήτημα εσφαλμένης ερμηνείας, η δεύτερη πρόταση, με τον όρο της πεποίθησης, μπορεί να γίνει αντιληπτή είτε ως αληθής, είτε ως αναληθής. Σύμφωνα με τη de Villiers, υπάρχει ένα κρίσιμο σημείο στην κοινωνική κατανόηση, στο οποίο τα παιδιά κατανοούν ότι οι προτάσεις που έπονται των ρημάτων *σκέφτομαι*, *νομίζω*, *υποθέτω*, *πιστεύω* μπορούν να είναι αναληθείς. Και είναι αυτό το σημείο στο συντακτικό που είναι καθοριστικό για την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων.

Juan και Astington (2017) μελέτησαν την επίδραση της εκπαίδευσης στην κατανόηση των όρων για τις νοητικές καταστάσεις στην εσφαλμένη πεποίθηση. Στη μελέτη συμμετείχαν 84 παιδιά (2:6-4:5 ετών). Καταγράφοντας τόσο τις ρητές απαντήσεις των παιδιών, όσο και τις άδηλες ανταποκρίσεις τους, οι ερευνήτριες διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που έλαβαν εκπαίδευση σημείωσαν σημαντική βελτίωση ως προς την άδηλη κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης.

Στον αυτισμό, πάρα πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει συσχέτιση της γλώσσας με την κοινωνική κατανόηση (Happé, 1995· Steele et al., 2003· Tager-Flusberg, 2007· Tager-Flusberg & Joseph, 2005· Tager-Flusberg & Sullivan, 1994). Πρώτη η Happé (1995) υποστήριξε πως τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να έχουν πάνω από τη διπλάσια λεκτική νοητική ηλικία, για να μπορούν να επιτύχουν σε κλασικές δοκιμασίες για την εσφαλμένη πεποίθηση. Πιο πρόσφατα, οι Tager-Flusberg και Joseph (2005) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ του συντακτικού των νοητικών καταστάσεων και της κατανόησης των πεποιθήσεων. Στη μελέτη συμμετείχαν 51 παιδιά με αυτισμό (5:4-14:2), χωρίς γλωσσική καθυστέρηση, αλλά δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου. Από τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι η χρονολογική ηλικία ($r = .42, p < .05$) και το συντακτικό ($r = .58, p < .05$) συσχετίζονται θετικά με την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων. Επιπλέον, οι δύο αυτοί παράγοντες προβλέπουν σημαντικά (43%) την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων.

Οι Paynter και Peterson (2010) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ του προσληπτικού λεξιλογίου, του συντακτικού και της κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων σε παιδιά με αυτισμό (με ή χωρίς ιστορικό γλωσσικής καθυστέρησης) και σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 63 παιδιά (4-13 ετών), τα οποία εξομοιώθηκαν ως προς τη χρονολογική ηλικία και τη λεκτική νοητική ηλικία. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό και με ιστορικό γλωσσικής

καθυστέρησης έχουν χαμηλότερες ($F_{2,60} = 4.48, p < .02$) επιδόσεις στα έργα εσφαλμένης πεποίθησης. Η κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων είχε σημαντική θετική συσχέτιση με το προσληπτικό λεξιλόγιο ($r = .42 - .63, p < .05$), το συντακτικό και τη μη λεκτική νοητική ηλικία ($r = .41, p < .05$). Ωστόσο, στην ιεραρχική ανάλυση της παλινδρόμησης που ακολούθησε, μόνο το συντακτικό βρέθηκε να προβλέπει ($t = 3.78, p < .001$) την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων. Οι Whyte, Nelson και Scherf (2014) διερεύνησαν την κατανόηση των ιδιωμάτων (δηλ. *προτάσεων με μεταφορική χρήση του λόγου*) και του συντακτικού, σε σχέση με την ανώτερη κοινωνική κατανόηση (*Παράξενες Ιστορίες*). Στην έρευνα συμμετείχαν 26 παιδιά με αυτισμό (5-12 ετών) και δύο αντίστοιχες ομάδες παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Τα παιδιά με αυτισμό είχαν χαμηλότερες επιδόσεις ($t_{(50)} = 2.69, p < .01, d = 0.76$) στην κατανόηση των ιδιωμάτων, αλλά δε διέφεραν ως προς τη γνώση των συντακτικών κανόνων. Η κατανόηση των ιδιωμάτων βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά ($r = .399, p < .05$) με την ανώτερη κοινωνική κατανόηση στα παιδιά με αυτισμό, αλλά όχι στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

2.4.2.2. Επιτελικές λειτουργίες

Μία σειρά ερευνών έχει επιβεβαιώσει τη σχέση των επιτελικών λειτουργιών (ΕΛ) με την κοινωνική κατανόηση, ανεξάρτητα από χρονολογική ηλικία και λεκτική ικανότητα (Carlson, Claxton, & Moses, 2015· Carlson & Moses, 2001· Hughes & Ensor, 2007· Pellicano, 2007). Η Carlson και οι συνεργάτες της (2015) μελέτησαν, σε έρευνα με 43 παιδιά (3-4 ετών), ποιες συγκεκριμένες πτυχές των ΕΛ συσχετίζονται με ποιες συγκεκριμένες πλευρές της κοινωνικής κατανόησης. Στα παιδιά χορηγήθηκε μία σειρά έργων για τις ΕΛ και μία σειρά έργων για την κοινωνική κατανόηση. Τα τελευταία κατηγοριοποιήθηκαν σε έργα με χαμηλές απαιτήσεις σε ΕΛ (*διάκριση*

νομίζω-γνωρίζω, πηγές γνώσης) και έργα με υψηλές απαιτήσεις σε ΕΛ (εσφαλμένη πεποίθηση, διάκριση φαινομενικού-πραγματικού). Η παρεμπόδιση των κυρίαρχων αντιδράσεων συσχετίστηκε ($r = .42, p < .01$) με ένα μόνο έργο με χαμηλές απαιτήσεις σε ΕΛ, τις πηγές γνώσης. Η εργαζόμενη μνήμη συσχετίστηκε ($r = .38, p < .05$) με ένα μόνο έργο με υψηλές απαιτήσεις σε ΕΛ, την εσφαλμένη πεποίθηση. Η νοητική ευελιξία συσχετίστηκε σημαντικά τόσο με την κατανόηση των πηγών γνώσης ($r = .55, p < .01$) όσο και με την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης ($r = .42, p < .01$).

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τις ΕΛ. Οι Joseph και Tager-Flusberg (2004) μελέτησαν, σε έρευνα με 31 παιδιά (5-14 ετών), τη σχέση των ΕΛ με την κοινωνική κατανόηση και τη σοβαρότητα των αυτιστικών χαρακτηριστικών. Από την κοινωνική κατανόηση, εκτιμήθηκαν η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης και η πρόσβαση στη γνώση. Από τις ΕΛ, μετρήθηκαν η εργαζόμενη μνήμη, η παρεμπόδιση των κυρίαρχων αντιδράσεων και ο σχεδιασμός. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η παρεμπόδιση των κυρίαρχων αντιδράσεων ($r = .39, p < .05$) και η ικανότητα σχεδιασμού ($r = .42, p < .05$) συσχετίζονται θετικά με την κοινωνική κατανόηση. Ελέγχοντας όμως το επίπεδο του λεξιλογίου και τη μη λεκτική νοητική ηλικία (ΜΑΝΗ), οι ερευνητές βρήκαν ότι μόνο ένα έργο των ΕΛ (εργαζόμενη μνήμη και παρεμπόδιση κυρίαρχων αντιδράσεων) συνέχισε να συσχετίζεται σημαντικά με την κοινωνική κατανόηση.

Η Pellicano (2007) διερεύνησε τη σχέση μεγαλύτερου εύρους ΕΛ με την κοινωνική κατανόηση στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 παιδιά με αυτισμό και 40 παιδιά με τυπική ανάπτυξη, εξομοιωμένα ως προς τη χρονολογική ηλικία (4-7 ετών), τη λεκτική και τη μη λεκτική ικανότητα. Από την κοινωνική κατανόηση, μετρήθηκε μόνο η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου και δεύτερου επιπέδου. Τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν χαμηλότερες

επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε όλα τα έργα για τις ΕΛ. Διαπιστώθηκε σημαντική θετική συσχέτιση όλων των ΕΛ ($r = .62, p < .01$) με την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης στον αυτισμό. Στα παιδιά με αυτισμό, ύστερα από έλεγχο της επίδρασης του προσληπτικού λεξιλογίου και της χρονολογικής ηλικίας, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ($r = .50, p < .01$) μεταξύ της κατανόησης της εσφαλμένης πεποίθησης και της νοητικής ευελιξίας. Στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ύστερα από τον ίδιο έλεγχο, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ($r = .35, p < .05$) μεταξύ της εσφαλμένης πεποίθησης και της ικανότητας σχεδιασμού. Και στις δύο ομάδες, διαπιστώθηκε ότι οι ΕΛ προβλέπουν ($\beta = .62, \Delta R^2 = .39, p < .001$) τις επιδόσεις στην εσφαλμένη πεποίθηση.

2.4.2.3. Σύνοψη

Τα ευρήματα για τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης και της γλώσσας είναι ποικίλα. Η έρευνα εστιάζει κυρίως στον ρόλο της σημασιολογίας και του συντακτικού, τόσο στον αυτισμό όσο και στην τυπική ανάπτυξη. Όσον αφορά τη σημασιολογία, η έρευνα έχει εντοπίσει ότι το επίπεδο του προσληπτικού λεξιλογίου, ιδίως η κατανόηση των όρων για τις νοητικές καταστάσεις, επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης. Όσον αφορά το συντακτικό, η έρευνα έχει αποδείξει ότι η επίγνωση της ιδιαίτερης σύνταξης των όρων για τις νοητικές καταστάσεις, καθώς και η κατανόηση της μεταφορικής χρήσης του λόγου, επιδρούν επίσης θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης. Για να ελέγξουν τις επιδράσεις της γλώσσας, πολλές έρευνες εξομοιώνουν τις ομάδες τους ως προς το επίπεδο του προσληπτικού λεξιλογίου. Ωστόσο, πιο πρόσφατα έγινε κατανοητό ότι οι ομάδες θα πρέπει να εξομοιώνονται και ως προς το επίπεδο της κατανόησης του συντακτικού. Παρά τα θετικά αυτά ευρήματα, οι έρευνες περιορίζονται στη διερεύνηση των συσχετίσεων κυρίως με την κατανόηση

των εσφαλμένων πεποιθήσεων και λιγότερο με την κατανόηση άλλων νοητικών καταστάσεων. Δηλαδή, οι έρευνες για τη γλώσσα, διατηρούν τη στενή θεώρηση της κοινωνικής κατανόησης, όπως αυτή προσεγγίζεται από τα κλασικά έργα της ΘτΝ.

Φαίνεται επίσης ότι οι ΕΛ ασκούν μία επιπρόσθετη επίδραση στην κοινωνική κατανόηση, ανεξάρτητα από την επίδραση του λεξιλογίου και του συντακτικού. Μέχρι σήμερα έχουν μελετηθεί η ικανότητα σχεδιασμού, η παρεμπόδιση των κυρίαρχων αντιδράσεων, η εργαζόμενη μνήμη, η νοητική ευελιξία, και η νοητική ευελιξία, κυρίως σε σχέση με την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης και λιγότερο σε σχέση με άλλες νοητικές καταστάσεις. Τόσο στην τυπική ανάπτυξη, όσο και στον αυτισμό, έχει αποδειχθεί ότι οι ΕΛ ως σύνολο συσχετίζονται θετικά με όσες νοητικές καταστάσεις έχουν μελετηθεί έως τώρα. Μάλιστα, φαίνεται ότι η συσχέτιση αυτή διαφοροποιείται, ανάλογα με την ύπαρξη υψηλών ή χαμηλών σε απαιτήσεις ΕΛ στις υπό διερεύνηση νοητικές καταστάσεις. Τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε έργα ΕΛ. Ειδικά για την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων πρώτου και δεύτερου επιπέδου, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να χρησιμοποιούν διαφορετικές ΕΛ από εκείνες που χρησιμοποιούν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι οι ΕΛ προβλέπουν τις επιδόσεις στην εσφαλμένη πεποίθηση τόσο την τυπική ανάπτυξη, όσο και στον αυτισμό.

2.4.3. Κοινωνικά προγενόμενα

2.4.3.1. Ασφαλής προσκόλληση

Μία σειρά από έρευνες έχει μελετήσει τη σχέση της ασφαλούς προσκόλλησης με την κοινωνική κατανόηση (McElwain & Volling, 2004· Meins et al., 1998· Ontai & Thompson, 2008· Symons & Clark, 2000). Η ασφαλής προσκόλληση είναι ποιότητα του δεσμού μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται από

ασφάλεια όσο η μητέρα είναι παρούσα και αναζήτηση της μητέρας από το βρέφος όταν εκείνη απομακρύνεται από το οπτικό του πεδίο. Η ποιότητα αυτή αξιολογείται παραδοσιακά με τη δοκιμασία της Παράξενης Κατάστασης της Mary Ainsworth (*Strange Situation*, Van Rosmalen, Van der Veer, & Van der Horst, 2015) και έρχεται σε αντίθεση με άλλες, ανασφαλείς ποιότητες του δεσμού (δηλ. *αποδιοργανωτική, αποφευκτική, αμφιθυμική*). Σε μία από τις πρώτες σχετικές έρευνες, η Meins και οι συνεργάτες της (1998) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ($N= 33$) με ασφαλή δεσμό με τις μητέρες τους σε ηλικία 11-13 μηνών, είχαν μητέρες οι οποίες έδειχναν μεγαλύτερη μητρική ευαισθησία και χρησιμοποιούσαν περισσότερα ρήματα νοητικών καταστάσεων για να περιγράψουν τα παιδιά τους σε ηλικία 3 ετών. Σε ηλικία 4 ετών, τα ίδια παιδιά σημείωναν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (88%) σε έργο απροσδόκητης μετακίνησης ενός αντικειμένου, σε σχέση με τα παιδιά που είχαν ανασφαλή δεσμό (33%) και οι μητέρες τους δε χρησιμοποιούσαν ρήματα νοητικών καταστάσεων για να αναφερθούν σε αυτά. Σε ηλικία 5 ετών, τα παιδιά αυτά σημείωναν υψηλότερες επιδόσεις σε έργο εσφαλμένης πεποιθήσης και σε έργο κατανόησης συναισθημάτων, ωστόσο η διαφορά μεταξύ των επιδόσεων δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική.

Πιο πρόσφατες έρευνες εντόπισαν ότι η μεταβλητή που συσχετίζεται και επιδρά στην κοινωνική κατανόηση της πρώτης παιδικής ηλικίας δεν είναι η ασφαλής προσκόλληση της βρεφικής ηλικίας, αλλά άλλες ενδιάμεσες μεταβλητές, όπως είναι η μητρική ευαισθησία ("*maternal sensitivity*") και η χρήση της νοητικής γλώσσας από τις μητέρες ("*maternal mental-state talk*") (McElwain & Volling, 2004· Ontai & Thompson, 2008· Symons & Clark, 2000). Οι Symons και Clark (2000) βρήκαν ότι, στην ηλικία των 2 ετών ($N= 46$), η ασφαλής προσκόλληση έχει υψηλή θετική συσχέτιση ($r= .70, p < .001$) με τη μητρική ευαισθησία και αρνητική με τη μητρική

δυσφορία ($r = -.36, p < .01$). Διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές αυτές στην ηλικία των δύο ετών είναι υπεύθυνες για το 26% ($t = 2.61, p < .01$) των επιδόσεων των παιδιών σε έργο απροσδόκητης μετακίνησης σε ηλικία 5 ετών. Η Meins και οι συνεργάτες της (2002) διαπίστωσαν ότι η κατάλληλη νοητική γλώσσα, που χρησιμοποιούν οι μητέρες προς τα παιδιά ($N = 57$) σε ηλικία 6 μηνών, συσχετίζεται με την ασφαλή προσκόλληση σε ηλικία 12 μηνών και προβλέπει σε ποσοστό 11% ($p < .01$) τις διακυμάνσεις των επιδόσεων σε σειρά έργων για τις πεποιθήσεις σε ηλικία 3-4 ετών. Περαιτέρω, οι Ontai και Thompson (2008) διαπίστωσαν ότι, στην ηλικία των 4 ετών ($N = 76$), οι λεπτομερείς αναφορές και επεξηγήσεις των μητέρων για τις νοητικές καταστάσεις επιδρούν σημαντικά (27%) στην κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων και των συναισθημάτων, ενώ η ασφαλής προσκόλληση ή η απλή αναφορά σε νοητικές καταστάσεις δεν επιδρά περισσότερο στην πρόβλεψη της κοινωνικής κατανόησης.

2.4.3.2. Νοητική γλώσσα και τρόπος ανατροφής

Πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει στη σχέση της νοητικής γλώσσας των μητέρων και του τρόπου ανατροφής ("*parenting style*") με την κοινωνική κατανόηση (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991· Howard, Mayeaux, & Naigles, 2008· Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis, & Ross, 2003· Ruffman, Slade, & Crowe, 2002). Από τις αρχικές έρευνες προέκυψε ότι η συχνότητα της χρήσης νοητικών όρων από τις μητέρες είχε θετική συσχέτιση ($r = .27-.51, p < .05$) με τη συχνότητα της χρήσης νοητικών όρων από τα παιδιά (Dunn et al., 1991· Jenkins et al., 2003· Ruffman et al., 2002). Πιο πρόσφατα, διαπιστώθηκε ότι η παροχή επεξηγήσεων από τις μητέρες ως προς τις νοητικές καταστάσεις ("*causal talk*") έχει θετική συσχέτιση ($r = .28-.31, p < .05$) με τις επεξηγήσεις των παιδιών σε έργα εσφαλμένων πεποιθήσεων (Dunn et al., 1991). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η συμπερίληψη

νοητικών καταστάσεων σε ερωτήσεις (*τι νιώθει; γιατί νιώθει;*), αντίθετα από απλές αναφορές και δηλώσεις, αυξάνει ($r = .28, p < .06$) τις επιδόσεις στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης (Howard et al., 2008). Έτσι, καθίσταται σαφές ότι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς χρησιμοποιούν τους όρους για τις νοητικές καταστάσεις είναι σημαντικότερος από την συχνότητα χρήσης τους.

Η χρήση των όρων για τις νοητικές καταστάσεις εξαρτάται από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης και τις αντιλήψεις που επιλέγουν, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, οι γονείς για τα παιδιά τους (Howard et al., 2008· Hutchins et al., 2009· O'Reilly & Peterson, 2014· Pavarini, de Hollanda Souza, & Hawk, 2013). Οι O'Reilly και Peterson (2014) διαπίστωσαν ότι ο αυταρχικός τρόπος ανατροφής και η πίεση των παιδιών να συμμορφωθούν συσχετίζονται αρνητικά ($r = - .051, p < .01$) με τις επιδόσεις τους σε κλίμακα με πέντε δοκιμασίες κοινωνικής κατανόησης (Wellman & Liu, 2004). Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι ο υπεύθυνος τρόπος ανατροφής και η αυτονομία των παιδιών συσχετίζονται θετικά ($r = - .037, p < .01$) με τις επιδόσεις τους στην ανωτέρω κλίμακα. Η Howard και οι συνεργάτες της (2008) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά, των οποίων οι μητέρες χρησιμοποιούσαν περισσότερες ερωτήσεις παρά δηλώσεις, και τα οποία σε ηλικία 3 ετών δεν ήταν εγγεγραμμένα σε παιδικό σταθμό, επέλεξαν το β' ενικό πρόσωπο συχνότερα από το α' ενικό πρόσωπο, και χρησιμοποιούσαν τον όρο *νομίζω* σε λιγότερο βέβαιες μορφές, είχαν καλύτερες επιδόσεις σε έργα εσφαλμένης πεποίθησης. Επίσης, η Hutchins και οι συνεργάτες της (2009) διαπίστωσαν ότι οι μητέρες με πιο σύνθετες επιστημολογικές αντιλήψεις χρησιμοποιούν όρους για τις νοητικές καταστάσεις περισσότερο για να ενθαρρύνουν το στοχασμό των παιδιών, παρά για να τον κατευθύνουν.

2.4.3.3. Αφηγηματικό πλαίσιο

Πολλές έρευνες εστιάζουν στη μελέτη της κοινωνικής κατανόησης εντός του αφηγηματικού πλαισίου που δημιουργείται μεταξύ γονέα και παιδιού (Adrian, Clement, & Villanueva, 2007· Ontai & Ross, 2008· Racine, Carpendale, & Turnbull, 2007· Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007). Σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο, το παιδί και ο γονέας μοιράζονται μία αναγνωστική εμπειρία σε κλίμα ασφάλειας. Τα στοιχεία μίας αναγνωστικής εμπειρίας είναι ένα αντικείμενο ή γεγονός κοινής εστίασης της προσοχής, πλούσιος ποιοτικά γονεϊκό λόγος που απευθύνεται στο παιδί, και γόνιμο έδαφος για αυξημένο αιτιώδη λόγο.

Σε μελέτη που έλαβε χώρα σε δύο χρονικά διαστήματα, η Adrian και οι συνεργάτες της (2007) διαπίστωσαν ότι η νοητική γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι μητέρες τον πρώτο χρόνο κατά τη διάρκεια αφήγησης ενός παραμυθιού, συνδεόταν θετικά με τις επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση έναν χρόνο αργότερα. Η συσχέτιση αυτή ήταν σημαντική όταν οι νοητικές καταστάσεις απευθύνονταν προς το παιδί ($r = .033, p < .05$) ή τον πρωταγωνιστή του βιβλίου ($r = .042, p < .001$), αλλά όχι όταν αφορούσαν την ίδια τη μητέρα ($r = .025, p < .10$). Επιπλέον, μεταξύ ερωτήσεων και επεξηγήσεων, οι επεξηγήσεις ήταν αυτές που είχαν μεγαλύτερη θετική συσχέτιση ($r = .039, p < .01$) με την κοινωνική κατανόηση τον δεύτερο χρόνο.

Σε μία συγκριτική μελέτη, η Slaughter και οι συνεργάτες της (2007) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της νοητικής γλώσσας των μητέρων κατά τη διάρκεια της αφήγησης ενός παραμυθιού και των επιδόσεων σε έργα κοινωνικής κατανόησης. Στη μελέτη συμμετείχαν 24 παιδιά με τυπική ανάπτυξη και 24 παιδιά με αυτισμό. Στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση συσχετιζόνταν σημαντικά ($r = 0.49, p = .05$) με τον αιτιώδη λόγο για τις πεποιθήσεις. Αντίθετα, στα παιδιά με αυτισμό διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις στην κοινωνική

κατανόηση συσχετίζονταν σημαντικά ($r = 0.51, p = .05$) με τον αιτιώδη λόγο για τα συναισθήματα.

2.4.3.4. Μέγεθος της οικογένειας

Πολλές έρευνες έχουν διερευνήσει τη σχέση του αριθμού των αδερφιών στην οικογένεια με την κοινωνική κατανόηση (Cassidy, Fineberg, Brown, & Perkins, 2005· Dunn, Brown, & Beardsall, 1991· McAlister & Peterson, 2013· O'Brien, Slaughter, & Peterson, 2011· Peterson, 2000· Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998). Σε μία από τις πρώτες έρευνες για τον ρόλο των αδερφιών, η Dunn και οι συνεργάτες της (1991) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στο συνεργατικό παιχνίδι με αδέρφια σε ηλικία 33 μηνών και τις επιδόσεις σε έργο εσφαλμένης πεποίθησης 7 μήνες αργότερα. Η σημαντική θετική συσχέτιση που διαπιστώθηκε μεταξύ των δύο κινητοποίησε και άλλους ερευνητές να διερευνήσουν περαιτέρω αυτήν τη συσχέτιση. Οι Perner, Ruffman και Leekam (1994), σε έρευνα με 80 παιδιά (3-4 ετών), μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της κατανόησης της εσφαλμένης πεποίθησης με τον αριθμό και τη σειρά γέννησης των αδερφιών. Διαπίστωσαν ότι παιδιά που προέρχονταν από μεγαλύτερες οικογένειες είχαν καλύτερη κατανόηση ($\chi^2 = 3.99, p < .05$) της εσφαλμένης πεποίθησης, σε σχέση με παιδιά που προέρχονταν από μικρότερες οικογένειες. Επίσης, τα παιδιά με ένα αδερφάκι δεν είχαν σημαντική διαφορά στις επιδόσεις, όταν το αδερφάκι αυτό ήταν μικρότερο ή μεγαλύτερο.

Οι έρευνες που ακολούθησαν επικεντρώθηκαν στον αριθμό μεγαλύτερων και μικρότερων αδερφιών, τις ηλικίες και το φύλο των αδερφιών, και τις σχέσεις μεταξύ των διδύμων και των αδερφιών τους. Ο Ruffman και οι συνεργάτες του (1998) διερεύνησαν τη σχέση της εσφαλμένης πεποίθησης με την ύπαρξη μεγαλύτερων ή μικρότερων αδερφιών στην οικογένεια. Διαπίστωσαν αύξηση της κατανόησης της

εσφαλμένης πεποίθησης ($\chi^2 = 580, p < .02$) μόνο σε συνάρτηση με τον αριθμό των μεγαλύτερων αδερφιών, κάτι που δεν ίσχυε όταν τα παιδιά ήταν μικρότερα της ηλικίας των 3:2 ετών. Ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι το φύλο των αδερφιών δεν επηρεάζει την κατανόηση των παιδιών. Η Peterson (2000) επικεντρώθηκε στη σχέση της εσφαλμένης πεποίθησης με την ηλικία και τη σειρά γέννησης των αδερφιών. Στην έρευνά της συμμετείχαν 265 παιδιά (3:10-5:9 ετών). Διαπίστωσε ότι τα παιδιά που είχαν αδερφάκι μεταξύ 12 μηνών και 12 ετών είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα μοναχοπαίδια. Επίσης, ανεξάρτητα από τη σειρά γέννησης, τα παιδιά που είχαν αδέρφια σημείωναν εξίσου σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από τα μοναχοπαίδια. Πιο πρόσφατα, η Cassidy και οι συνεργάτες της (2005), διαπίστωσαν ότι τα δίδυμα αδέρφια (3-5 ετών) που είχαν ακόμα ένα αδερφάκι, καθώς και τα παιδιά που είχαν τουλάχιστον ένα αδερφάκι του αντίθετου φύλου, είχαν καλύτερη κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης από τα δίδυμα παιδιά που δεν είχαν άλλα αδέρφια και από τα παιδιά που είχαν αδέρφια του ίδιου φύλου.

Πιο πρόσφατα, οι McAlister και Peterson (2013), σε μακροχρόνια μελέτη με 157 παιδιά (3:3-5:6 ετών), μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της κατανόησης του φαινομενικού-πραγματικού, της εσφαλμένης πεποίθησης, των επιτελικών λειτουργιών και του αριθμού και της σειράς των αδερφιών. Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν ότι η κοινωνική κατανόηση προβλέπει τις επιτελικές λειτουργίες, αλλά αυτή η σχέση πρόβλεψης επηρεάζεται από τον παράγοντα των αδερφιών. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη αδερφιών συσχετίζεται θετικά τόσο με την κοινωνική κατανόηση όσο και με τις επιτελικές λειτουργίες, σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν καθόλου αδέρφια. Επίσης, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με περισσότερα από δύο αδέρφια είχαν σημαντική διαφορά στις επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση, σε σχέση με τα παιδιά με ένα ή δύο αδέρφια.

Αυτές οι έρευνες στην τυπική ανάπτυξη συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η ύπαρξη και ο αριθμός των αδερφιών σε μία οικογένεια ευνοεί κατά κύριο λόγο την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων. Στον αυτισμό, όμως, φαίνεται ότι τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η O'Brien και οι συνεργάτες της (2011), σε έρευνα με 60 παιδιά με αυτισμό (3-12 ετών), μελέτησαν τη σχέση της κατανόησης της εσφαλμένης πεποίθησης, της προσποίησης και της διάκρισης του φαινομενικού-πραγματικού με τον αριθμό και τη σειρά γέννησης των αδερφιών. Από την ερευνά τους διαπιστώθηκε ότι στα παιδιά με αυτισμό η κοινωνική κατανόηση είναι ανεξάρτητη ($r = -.10, p > .40$) από τον αριθμό των αδερφιών και ότι η κοινωνική κατανόηση δε διαφέρει σημαντικά ($t < 1, p > .50$) ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό που έχουν αδέρφια και στα μοναχοπαίδια με αυτισμό. Αντίθετα με τις προηγούμενες έρευνες, στα παιδιά με αυτισμό διαπιστώθηκαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις ($F_{1,56} = 7.92, p < .01$) όταν υπήρχαν μικρότερα αδέρφια, σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό που είχαν μεγαλύτερα αδέρφια, ή που είχαν και μικρότερα και μεγαλύτερα αδέρφια. Μάλιστα, τα μεγαλύτερα αδέρφια ήταν αρνητικός προγνωστικός παράγοντας στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

2.4.3.5. Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο

Πολλές έρευνες συνδέουν το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) των γονέων με την κοινωνική κατανόηση (Bradley & Corwyn, 2002· Cutting & Dunn, 1999· Cutting & Dunn, 2006· Meins, Centifanti, Fernyhough, & Fisburn, 2013· Meins et al., 2002· Shatz, Diesendruck, Martinez-Beck & Akar, 2003). Το ΚΟΕ αποτελεί πολύπλευρη έννοια που εκφράζεται μέσα από παράγοντες όπως είναι το οικογενειακό εισόδημα, το επαγγελματικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό επίπεδο ή συνδυασμός αυτών (Bradely & Corwyn, 2002· Hughes, Devine, & Wang, 2017). Έχει διαπιστωθεί ότι το

επαγγελματικό επίπεδο των γονέων και τα συνολικά έτη εκπαίδευσης της μητέρας συσχετίζονται θετικά με την κοινωνική κατανόηση (Cutting & Dunn, 1999· Meins et al., 2002· Shatz et al., 2003). Με βάση αυτό, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς ασκούν εξειδικευμένα, διοικητικά ή τεχνολογικά επαγγέλματα και οικογένειες στις οποίες οι μητέρες έχουν πανεπιστημιακή/τεχνολογική εκπαίδευση επιδεικνύουν καλύτερη κοινωνική κατανόηση, σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι γονείς ασκούν ημειδικευμένα ή ανειδίκευτα επαγγέλματα και των οποίων οι μητέρες έχουν ολοκληρώσει μόνο τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Πράγματι, οι Cutting και Dunn (1999) επικεντρώθηκαν στη σχέση μεταξύ της κατανόησης των πεποιθήσεων και των βασικών συναισθημάτων με παράγοντες του ΚΟΕ (*οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτικά έτη, επαγγελματικό επίπεδο, αριθμό και σειρά αδερφιών*), σε μελέτη με συμμετοχή 128 παιδιών (3-5 ετών) με τυπική ανάπτυξη. Τόσο το επαγγελματικό επίπεδο και των δύο γονέων, όσο και τα συνολικά έτη εκπαίδευσης της μητέρας συσχετίστηκαν θετικά και με την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων και με την κατανόηση των συναισθημάτων. Η Meins και οι συνεργάτες της (2002) επιβεβαίωσαν το εύρημα αυτό, διαπιστώνοντας θετική συσχέτιση ($r = .29, p < .05$) της κατανόησης του φαινομενικού-πραγματικού, της εσφαλμένης πεποίθησης και της εξαπάτησης με τα έτη εκπαίδευσης της μητέρας. Σε πιο πρόσφατη έρευνά τους, οι Cutting και Dunn (2006) διαπίστωσαν επίσης ότι το ΚΟΕ συσχετίζεται θετικά με το συνεργατικό παιχνίδι προσποίησης με φίλους ($r = .38, p < .05$), αλλά όχι με το αντίστοιχο παιχνίδι με αδέρφια.

Η συσχέτιση του ΚΟΕ με την κοινωνική κατανόηση ερμηνεύεται μέσω δύο θεωρητικών υποθέσεων (Hughes, Devine, & Wang, 2017). Σύμφωνα με τη θεωρητική υπόθεση της *κοινωνικής επιλογής* ("*social selection*"), ορισμένα ατομικά

χαρακτηριστικά, τα οποία κληρονομούνται, οδηγούν σε χαμηλότερες κοινωνικές και γνωστικές επιδόσεις, και κατ' επέκταση σε χαμηλότερο επαγγελματικό επίπεδο και ετήσιο εισόδημα (Conger & Donellan, 2007). Σύμφωνα με τη θεωρητική υπόθεση της *κοινωνικής αιτιότητας* ("*social causation*"), πολύ πριν τη γέννηση των παιδιών, το ΚΟΕ επιδρά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους, με διάφορους μηχανισμούς όπως η διαφορετική πρόσβαση σε γλωσσικά και κοινωνικά ερεθίσματα και οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης του στρες (Bradely & Corwyn, 2002). Σε έρευνα που επιβεβαιώνει τη δεύτερη θεωρία, η Meins και οι συνεργάτες της (2013) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που προέρχονταν από χαμηλότερα ΚΟΕ εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε ηλικία 3-4 ετών, ενώ οι μητέρες τους χρησιμοποιούσαν λιγότερο τη νοητική γλώσσα μαζί τους σε ηλικία 8 μηνών.

2.4.3.6. Σύνοψη

Από τις πρώτες κιόλας έρευνες για την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης, οι ερευνητές εστίασαν στις σχέσεις των μικρών παιδιών με τις μητέρες τους. Αν και αρχικά η ασφαλής προσκόλληση προσέλκυσε το ενδιαφέρον των επιστημόνων, γρήγορα έγινε κατανοητό ότι άλλοι παράγοντες είναι αυτοί που υποστηρίζουν ουσιαστικά την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι η ευαισθησία και η συναισθηματική διαθεσιμότητα των μητέρων, καθώς επίσης και η νοητική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μητέρες προς τα παιδιά τους. Ειδικότερα, η νοητική γλώσσα περιλαμβάνει όλες τις γλωσσικές εκφράσεις που βασίζονται στην αντίληψη ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο με όρους νοητικών καταστάσεων και έχουν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Σύμφωνα με την έρευνα που έχει διεξαχθεί, η νοητική γλώσσα των μητέρων

μπορεί πράγματι να στηρίζει την κοινωνική κατανόηση των παιδιών όταν: περιλαμβάνει λιγότερες δηλώσεις και περισσότερες ερωτήσεις, συνδυάζεται με υπεύθυνο τρόπο ανατροφής, έχει στόχο κυρίως να προτρέψει, παρά να κατευθύνει, και χρησιμοποιείται σε αφηγηματικό πλαίσιο.

Εκτός από τις αλληλεπιδράσεις στα πλαίσια της οικογένειας, η ίδια η δομή της οικογένειας σε σχέση με την κοινωνική κατανόηση έχει επίσης απασχολήσει τους επιστήμονες. Δύο παράγοντες που αφορούν τη δομή των οικογενειών έχουν απασχολήσει περισσότερο τους ερευνητές: ο αριθμός των αδερφιών, ως δείκτης του μεγέθους των οικογενειών, και το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων, ως δείκτης του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου των οικογενειών. Από την έρευνα που έχει διεξαχθεί για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη προκύπτει ότι ο αριθμός των μεγαλύτερων αδερφιών ασκεί διευκολυντική επίδραση στην κατανόηση των πεποιθήσεων. Αντίθετα, δεν έχει αποδειχθεί ότι η ύπαρξη ή ο αριθμός των αδερφιών συσχετίζεται με την κοινωνική κατανόηση στα παιδιά με αυτισμό. Έτσι, τα παιδιά με αυτισμό που δεν έχουν αδέρφια δε διαφέρουν στις επιδόσεις τους από τα παιδιά με αυτισμό που έχουν αδέρφια. Η έρευνα στον αυτισμό έχει εντοπίσει μόνο μία διευκολυντική επίδραση στην κοινωνική κατανόηση, αυτή των μικρότερων αδερφιών, έναντι των μεγαλύτερων αδερφιών που ισχύει για την κοινωνική κατανόηση.

Η έρευνα της επίδρασης του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου στην κοινωνική κατανόηση εστιάζει στο εκπαιδευτικό επίπεδο και το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Από την περιορισμένη έρευνα που έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα, προκύπτει ότι όσο υψηλότερο είναι το επαγγελματικό επίπεδο και των δύο γονέων και όσο περισσότερα είναι τα έτη εκπαίδευσης της μητέρα, τόσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις των παιδιών σε έργα κοινωνικής κατανόησης, ενώ το επαγγελματικό επίπεδο και τα εκπαιδευτικά έτη της μητέρας επηρεάζουν και την περαιτέρω προσαρμοστική

συμπεριφορά των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά αφορούν μόνο τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και περιορίζονται κυρίως στην κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων. Αυτές οι συσχετίσεις ερμηνεύονται μέσα από δύο θεωρητικές κατευθύνσεις, την υπόθεση του γενετικού καθορισμού και την υπόθεση του κοινωνικού περιορισμού. Σύμφωνα με τη δεύτερη, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα ανατρέφονται σε περιβάλλοντα με λιγότερες μαθησιακές ευκαιρίες και περισσότερο στρες, γεγονός που επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη τους.

2.5. Συνεπακόλουθα της κοινωνικής κατανόησης

2.5.1. Γνωστικά συνεπακόλουθα

2.5.1.1. Συνείδηση του εαυτού

Η έρευνα της κοινωνικής κατανόησης συνδέει την κατανόηση κάποιου για τις νοητικές καταστάσεις άλλων ατόμων με την κατανόησή του για τις δικές του νοητικές καταστάσεις (Perner et al., 1987· Perner et al., 1989· Kazak, Collis, & Lewis, 1997). Ωστόσο, οι μελέτες διχάζονται για τη σειρά με την οποία συμβαίνει αυτό, δηλαδή κατά πόσον η επίγνωση κάποιου για τις νοητικές καταστάσεις του προηγείται ή έπεται της επίγνωσής του για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων (Happé, 2003· Vierkant, 2011). Σύμφωνα με τον Vierkant (2011), οι θέσεις που παίρνουν οι ερευνητές για το θέμα αυτό εξαρτώνται από το μοντέλο ερμηνείας που έχουν υιοθετήσει για την κοινωνική κατανόηση. Όσοι υποστηρίζουν το μοντέλο της προσομοίωσης υποθέτουν ότι η κατανόηση κάποιου για τις νοητικές του καταστάσεις προηγείται της κατανόησής του για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων. Αντίθετα, όσοι υποστηρίζουν το μοντέλο της θεωρίας για τη θεωρία πιστεύουν ότι ίσως ταυτίζονται χρονικά οι δύο αυτές κατανοήσεις (Vierkant, 2011).

Ελάχιστες σχετικές έρευνες έχουν διεξαχθεί στο πεδίο. Στην τυπική ανάπτυξη, λίγες ενδείξεις έχουμε για το προβάδισμα της επίγνωσης του εαυτού. Για παράδειγμα, ο Perner και οι συνεργάτες του (1987) διαπίστωσαν τέτοιο προβάδισμα στην κατανόηση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 3-4 ετών, σε ερώτηση που αφορούσε την πεποίθησή τους (50-86%), σε σχέση με ερώτηση που αφορούσε την πεποίθηση ενός φίλου τους (33-57%), στο ίδιο έργο. Ωστόσο, το εύρημα αυτό έχει αμφισβητηθεί στην ανάπτυξη παιδιών με αυτισμό. Συγκεκριμένα, ο Perner και οι συνεργάτες του (1989) διεξήγαγαν μελέτη με παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 3-13 ετών. Στο έργο για την εσφαλμένη πεποίθηση διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις στην ερώτηση που αφορούσε την πεποίθηση του εαυτού τους ήταν υψηλότερες (61%) από την ερώτηση που αφορούσε την πεποίθηση άλλου ατόμου (20%). Σε πιο απλοποιημένο έργο για τη διερεύνηση της κατανόησης του σχηματισμού της γνώσης, διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά που απάντησαν επιτυχώς για τον εαυτό τους, απάντησαν εξίσου επιτυχώς και για το άλλο άτομο. Δηλαδή, υπήρχε συσχέτιση ($\Phi = .52$, έλεγχος Fisher: $p < .05$) της επίγνωσης του σχηματισμού της γνώσης κάποιου με την κατανόηση της (οπτικής) πρόσβασης στη γνώση άλλου ατόμου.

2.5.1.2. Επικοινωνιακή ικανότητα

Η βιβλιογραφία ορίζει την αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία ως επικοινωνιακή ικανότητα ("*communication/discourse competence*") (Capps, Kehres & Sigman 1998· Hale & Tager-Flusberg, 2005· Tager-Flusberg 2003). Η επικοινωνιακή ικανότητα δεν εξαρτάται μόνο από την ορθή χρήση των νοητικών όρων, ως προς τη σημασιολογία και το συντακτικό, αλλά και από την πραγματολογική γνώση, δηλαδή τη γνώση των χαρακτηριστικών κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης (O'Neill, 2005). Στο επίκεντρο της πραγματολογίας βρίσκεται η κατάλληλη χρήση του λόγου, με τρόπο που

λαμβάνει υπόψη τις προθέσεις και νοητικές καταστάσεις των συνομιλητών. Ωστόσο, στην πραγματολογία εκτιμάται επίσης η ικανότητα για σύνδεση ("*connectedness*") με τον συνομιλητή. Η ικανότητα αυτή, που ορίζεται ως «ο βαθμός στον οποίο μπορεί ένας ομιλητής να συγχρονιστεί με ό,τι λέει ο συνομιλητής του...» (Dunn & Brophy, 2005), θεωρείται ως προϋπόθεση για την παραγωγή αμοιβαίου διαλόγου, με βάση τις νοητικές καταστάσεις που κατανοούν και μοιράζονται οι δύο συνομιλητές.

Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα και την κοινωνική κατανόηση. Η Tager-Flusberg (2003), σε έρευνα με 67 παιδιά με αυτισμό (4-14 ετών), μελέτησε τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με την κοινωνική λειτουργικότητα και την επικοινωνιακή ικανότητα. Για την εκτίμηση της κοινωνικής κατανόησης, χορηγήθηκε διαβαθμισμένο εργαλείο με 10 στοιχεία, ενώ για την εκτίμηση της κοινωνικής λειτουργικότητας και της επικοινωνιακής ικανότητας, χορηγήθηκε η VABS. Τα έργα κοινωνικής κατανόησης κατανεμήθηκαν σε τρία επίπεδα: πρώιμο, μεσαίο και . Περαιτέρω, αξιολογήθηκε η ικανότητα των παιδιών για συζήτηση με τους γονείς τους σε πλαίσιο ελεύθερου παιχνιδιού. Η κοινωνική κατανόηση φάνηκε να προβλέπει ($R^2 = 18, p < .001$) την κοινωνική λειτουργικότητα, αλλά όχι την ικανότητα για επικοινωνία. Ωστόσο, στο πλαίσιο της συζήτησης, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική κατανόηση έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση ($r = .63, p < .01$) με τον συνολικό αριθμό των όρων για τις νοητικές καταστάσεις που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά.

Οι Hale και Tager-Flusberg (2005), σε μακροχρόνια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 57 παιδιά με αυτισμό (4-13 ετών), μελέτησαν τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με την ικανότητα των παιδιών να διατηρήσουν μία συζήτηση. Οι γλωσσικές εκφορές των παιδιών κωδικοποιήθηκαν ως: συναφείς με το θέμα και την προηγούμενη λεκτική εκφορά του γονέα, μη συναφείς με το θέμα και την

προηγούμενη λεκτική εκφορά του γονέα, ή και μιμητικές της προηγούμενης λεκτικής εκφοράς του γονέα. Τα εργαλεία χορηγήθηκαν σε δύο χρονικά σημεία, με διαφορά ενός έτους μεταξύ των δύο επισκέψεων. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό βελτιώνονται κατά τη διάρκεια του ενός έτους μεταξύ των επισκέψεων, ως προς τη διατήρηση του θέματος της συζήτησης και την εκφορά λεκτικών σχολίων συναφών με τις εκφορές του ενήλικα. Η κοινωνική κατανόηση είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις συναφείς γλωσσικές εκφορές των παιδιών και στις δύο επισκέψεις. Σύμφωνα με την ιεραρχική ανάλυση της παλινδρόμησης που ακολούθησε, η κοινωνική κατανόηση προβλέπει τις συναφείς γλωσσικές εκφορές των παιδιών σε ποσοστό 8%, ανεξάρτητα από τη γενική νοητική, τη λεκτική νοητική και τη χρονολογική ηλικία των παιδιών.

2.5.1.3. Ηθικός συλλογισμός

Αρκετές μελέτες διερευνούν τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με τον ηθικό συλλογισμό (Lane, Wellman, Olson, LaBounty, & Kerr, 2010· Smetana, Jambon, Conry-Murray, & Sturge-Apple, 2012). Η μελέτη του Lane και των συνεργατών του (2010) διερεύνησε τη σχέση της κατανόησης των βασικών συναισθημάτων και των εσφαλμένων πεποιθήσεων με την ικανότητα λήψης αποφάσεων σε ηθικά διλήμματα. Διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση των συναισθημάτων προβλέπει τις απαντήσεις των παιδιών ως προς τις σωματικές και υλικές ανάγκες άλλων ατόμων, ενώ η κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων προβλέπει τις απαντήσεις των παιδιών ως προς τις ψυχολογικές ανάγκες των άλλων. Η κατανόηση των συναισθημάτων και η κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων μαζί προβλέπουν ($\beta = .26, p < .01$) τον ηθικό συλλογισμό ανώτερου επιπέδου. Σε πιο πρόσφατη μελέτη της Smetana και των συνεργατών της (2012), διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ($N= 70$),

ηλικίας 2,5-4 ετών, με υψηλότερη κοινωνική κατανόηση αντιλαμβάνονταν τους ηθικούς κανόνες ως πιο ευμετάβλητους και εκτιμούσαν ότι οι ηθικές παραβιάσεις χρήζουν τιμωρίας σε μικρότερο βαθμό. Επίσης, τα παιδιά που αντιλαμβάνονταν τις ηθικές παραβιάσεις ως πιο ευμετάβλητες, είχαν πιο αναπτυγμένη κοινωνική κατανόηση 6 και 12 μήνες αργότερα.

Στον αυτισμό, αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με τον ηθικό συλλογισμό (Buon et al., 2013· Fadda et al., 2016· Leslie, Mallon, & DiCorcia, 2006· Moran et al., 2011· Zalla et al., 2009). Ο Leslie και οι συνεργάτες του (2006) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με αυτισμό ηλικίας 7-16 ετών, που αποτύγχαναν στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου, επιδείκνυαν βασικό ηθικό συλλογισμό στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 3-5 ετών. Η Zalla και οι συνεργάτες της (2009), χρησιμοποιώντας ιστορίες απρέπειας ("*faux pas*"), διαπίστωσαν ότι τα άτομα με αυτισμό έτειναν να θεωρούν ότι οι ακούσιες λεκτικές εκφορές των πρωταγωνιστών ήταν εκούσιες, αντίθετα από τα άτομα με τυπική ανάπτυξη. Ο Moran και οι συνεργάτες του (2011) συμπεριέλαβαν στη μελέτη τους ενήλικες με τυπική ανάπτυξη και ενήλικες με αυτισμό, οι οποίοι δε διέφεραν ως προς την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε μία σημαντική διαφορά ως προς την κατανόηση της πρόθεσης. Οι ενήλικες με τυπική ανάπτυξη έτειναν να κρίνουν ότι οι ακούσιες παραβιάσεις ήταν ηθικά εσφαλμένες σε μικρότερο βαθμό, ενώ οι ενήλικες με αυτισμό δε διέκριναν με συνέπεια μεταξύ εκούσιων και ακούσιων παραβιάσεων. Πράγματι, στη μελέτη της Fadda και των συνεργατών της (2016), διαπιστώθηκε ότι παιδιά με αυτισμό ηλικίας 11 ετών, που αποτύγχαναν στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου, έτειναν να αξιολογούν

τους πρωταγωνιστές δύο εκδοχών μίας ιστορίας ηθικής παραβίασης ως ένοχους ανεξάρτητα από την πρόθεσή τους.

2.5.1.4. Αυτιστικά χαρακτηριστικά

Τουλάχιστον δύο έρευνες έως τώρα έχουν συσχετίσει την κοινωνική κατανόηση με τα χαρακτηριστικά του αυτισμού (Tager-Flusberg, 2003; Hoogenhout & Malcom-Smith, 2017). Η Tager-Flusberg (2003) διερεύνησε τη σχέση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης με τα αυτιστικά χαρακτηριστικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 68 παιδιά (4-14 ετών), τα οποία αξιολογήθηκαν στην κοινωνική κατανόηση μέσα από 10 έργα, καταναμημένα σε τρία επίπεδα, πρώιμο, μεσαίο, αναβαθμισμένο - σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας τους. Για τη μέτρηση των αυτιστικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκε το ADOS, το οποίο καλύπτει κοινωνικά χαρακτηριστικά και επικοινωνιακά χαρακτηριστικά, ενώ για την εκτίμηση των περιορισμένων ενδιαφερόντων και των επαναληπτικών συμπεριφορών χορηγήθηκε το ADI. Διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική κατανόηση προβλέπει τη διακύμανση των κοινωνικών χαρακτηριστικών σε ποσοστό 15,6% και τη διακύμανση των επικοινωνιακών χαρακτηριστικών σε ποσοστό 18,2%. Δε διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση ($r= 0.16$, ns) της κοινωνικής κατανόησης με τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τις επαναληπτικές συμπεριφορές.

Πρόσφατα, οι Hoogenhout και Malcom-Smith (2017) χορήγησαν σειρά έργων για την κοινωνική κατανόηση σε 62 παιδιά και εφήβους (8-16 ετών) με αυτισμό, με σκοπό να ελέγξουν τη συνέπεια της κατηγοριοποίησης των παιδιών ως προς τα αυτιστικά χαρακτηριστικά τους. Η σειρά έργων για την κοινωνική κατανόηση περιλάμβανε έργα με πρώιμες νοητικές καταστάσεις, έργα με νοητικές καταστάσεις για τις εσφαλμένες πεποιθήσεις και έργα με πιο σύνθετες νοητικές καταστάσεις. Με

βάση τις επιδόσεις των παιδιών στην κοινωνική κατανόηση στην έρευνα αυτή, σχηματίστηκαν τρεις ξεκάθαρες ομάδες ατόμων με αυτισμό. Οι ομάδες αυτές ήταν: η ομάδα με σοβαρό αυτισμό, η ομάδα με μέτριο αυτισμό και η ομάδα με ήπιο αυτισμό. Πράγματι, η σύγκριση των δεδομένων αυτών με το εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδιών και εφήβων της έρευνας αποκάλυψε ότι τα άτομα της ομάδας με σοβαρό αυτισμό φοιτούσαν σε εξειδικευμένα σχολεία για παιδιά με αυτισμό, τα άτομα της ομάδας με μέτριο αυτισμό φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και τα περισσότερα άτομα της ομάδας με ήπιο αυτισμό φοιτούσαν σε γενικά σχολεία.

2.5.1.5. Σύνοψη

Η υποστήριξη της ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης μπορεί να επιφέρει οφέλη ως προς πολλούς γνωστικούς παράγοντες, εδώ όμως εστίασαμε κυρίως σε τέσσερις. Καταρχάς, η απόκτηση επίγνωσης του εαυτού μέσα από την επίγνωση των νοητικών καταστάσεων άλλων ατόμων αποτελεί ερευνητική υπόθεση που δεν έχει επιβεβαιωθεί. Μέχρι τώρα, η έρευνα έχει αποδείξει πως οι νοητικές καταστάσεις που αφορούν το ίδιο το άτομο συσχετίζονται με τις νοητικές καταστάσεις που αφορούν άλλα άτομα. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι, ενώ η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων που αφορούν το ίδιο το άτομο μοιάζει να είναι καλύτερη από την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων που αφορούν άλλα άτομα, και οι δύο εκφράζονται σχεδόν ταυτόχρονα. Ωστόσο, η έρευνα μέχρι τώρα έχει επικεντρωθεί αμιγώς στον λόγο, ως μέσο εκτίμησης της επίγνωσης των νοητικών καταστάσεων που αφορούν το ίδιο το άτομο. Επιπλέον, έχει εστιάσει μόνο στην κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων και όχι άλλων νοητικών καταστάσεων. Η επίγνωση του εαυτού μπορεί να προηγείται ή να προβλέπεται από την επίγνωση άλλων ατόμων, στην πραγματικότητα όμως αυτό θα

πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, ιδίως με περισσότερα μέσα και έργα για την εκτίμηση των νοητικών καταστάσεων ενός ατόμου για τον εαυτό του.

Η σχέση της κοινωνικής κατανόησης με την επικοινωνιακή ικανότητα και την επικοινωνιακή λειτουργικότητα είναι ξεκάθαρα διευκολυντική. Σύμφωνα με την έρευνα που έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα, τα παιδιά που σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση, εκφέρουν περισσότερους όρους για τις νοητικές καταστάσεις και σχόλια πιο συναφή με του γονέα, όταν συζητούν ελεύθερα και όταν παίζουν. Αντίθετα, η σχέση της κοινωνικής κατανόησης με τον ηθικό συλλογισμό παραμένει συγκεχυμένη. Μέχρι τώρα, γνωρίζουμε ότι η πρώιμα ανεπτυγμένη κοινωνική κατανόηση οδηγεί σε πιο ανεπτυγμένες ηθικές κρίσεις και πως ο ανεπτυγμένος ηθικός συλλογισμός οδηγεί σε καλύτερες ηθικές αιτιολογήσεις. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση, η κοινωνική κατανόηση έχει εκτιμηθεί κυρίως μέσω έργων εσφαλμένης πεποίθησης, ενώ η χρήση άλλων έργων για την κοινωνική κατανόηση, πιο αναβαθμισμένων και σύνθετων, θα μπορούσε να δια φωτίσει περισσότερο τα λεπτά σημεία της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Στα παιδιά με αυτισμό, τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα. Ο ηθικός συλλογισμός παραμένει πρόκληση, αφού υπάρχει σύγχυση ως προς τη διάκριση μεταξύ εμπρόθετων και μη εμπρόθετων ενεργειών, με αποτέλεσμα ενέργειες που έγιναν κατά λάθος να αξιολογούνται ως εμπρόθετες, και το αντίστροφο. Μάλιστα, φαίνεται ότι τα άτομα με αυτισμό που αποτυγχάνουν σε αυτήν τη διάκριση αποτυγχάνουν και σε έργα κοινωνικής κατανόησης. Επιπλέον, αυτή η αδυναμία στην κατανόηση δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία. Πράγματι, τουλάχιστον δύο έρευνες έως τώρα έχουν αποδείξει ότι όσο μεγαλύτερες είναι οι δυσκολίες των ατόμων με αυτισμό στην κοινωνική κατανόηση, τόσο πιο σοβαρά είναι τα αυτιστικά χαρακτηριστικά τους στην επικοινωνία και την κοινωνικότητα.

2.5.2. Κοινωνικά συνεπακόλουθα

2.5.2.1. Παιχνίδι προσποίησης

Παιχνίδι προσποίησης έχουμε όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί ένα αντικείμενο ή κάνει μία ενέργεια σαν να ήταν ένα διαφορετικό αντικείμενο ή ενέργεια (Lillard, 1993). Σύμφωνα με τις έρευνες που μελετούν τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με το παιχνίδι προσποίησης, οι δύο αυτές ικανότητες μοιράζονται την ίδια συμβολική βάση (Astington & Jenkins, 1995· Cutting & Dunn, 2006· Lillard & Kavanaugh, 2014). Πράγματι, οι Astington και Jenkins (1995), σε έρευνα με παιδιά ηλικίας 3-5 ετών, μελέτησαν τη σχέση της κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων με το παιχνίδι προσποίησης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι όσο καλύτερη ήταν η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης, τόσο περισσότερες ήταν οι αμοιβαίες προτάσεις ($r = .50, p < .001$) και η συχνότητα της απόδοσης ρόλων ($r = .41, p < .001$) στο κοινό παιχνίδι με άλλα παιδιά. Σε μελέτη με παιδιά ηλικίας 4 ετών, οι Cutting και Dunn (2006) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων και της αναγνώρισης των βασικών συναισθημάτων, με διάφορα μέτρα που αφορούσαν τις σχέσεις με αδέρφια και φίλους, μεταξύ των οποίων και το αμοιβαίο παιχνίδι προσποίησης. Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν οριακά θετική σύνδεση του επιπέδου κοινωνικής κατανόησης με το παιχνίδι προσποίησης με φίλους και αδέρφια. Περαιτέρω, η κοινωνική κατανόηση συσχετίστηκε με σχετικά λιγότερες συγκρούσεις ($r = - .45, p < .05$) και ομαλή επικοινωνία ($r = - .41, p < .05$) στις σχέσεις με τα αδέρφια. Όσον αφορά τις σχέσεις με τους φίλους, αυτό που συνδέθηκε θετικά με το παιχνίδι προσποίησης ($r = .41, p < .01$) και την ομαλή επικοινωνία ($r = - .36, p < .05$) ήταν το προσληπτικό λεξιλόγιο.

Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν αδυναμίες ως προς το παιχνίδι προσποίησης. Συγκεκριμένα, δεν αποδίδουν προθέσεις σε αντικείμενα, ούτε αντικαθιστούν αντικείμενα με άλλα, τόσο συχνά και αυθόρμητα όσο τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Και εδώ επικρατεί η υπόθεση ότι ο μηχανισμός που υποστηρίζει το παιχνίδι προσποίησης και την κοινωνική κατανόηση είναι ένας. Επομένως, αν τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν αδυναμίες στην κοινωνική κατανόηση, τότε θα εμφανίζουν αδυναμίες και στο παιχνίδι προσποίησης. Πράγματι, οι Rutherford και Rogers (2003) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των δύο, σε μελέτη στην οποία συμμετείχαν παιδιά με αυτισμό ($N= 28$), παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Επειδή η ηλικία των παιδιών ήταν μικρή (2-4 ετών), οι ερευνητές υιοθέτησαν την από κοινού εστίαση της προσοχής ως μέτρο για την εκτίμηση της κοινωνικής κατανόησης. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό, όχι μόνο προέβαιναν λιγότερο σε παιχνίδι προσποίησης, αλλά επιπλέον επιδείκνυαν και χαμηλότερη από κοινού εστίαση της προσοχής, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

2.5.2.2. Σχέσεις - Φιλίες

Πολλές έρευνες εστιάζουν στη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με διάφορα μέτρα για τις φιλίες (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990· Fink, Begeer, Peterson, Slaughter, & de Rosnay, 2015· Peterson & Siegal, 2002). Οι πρώτες σχετικές έρευνες χρησιμοποιούσαν κατά βάση τη μέθοδο της κοινωνιομετρίας, με αντιφατικά ευρήματα. Κάποιες διαπίστωναν μη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μετρήσεις δημοτικότητας στις σχέσεις με συνομηλικούς και τις επιδόσεις σε έργα εσφαλμένης πεποίθησης (Denham et al., 1990), ενώ άλλες έβρισκαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο (Peterson & Siegal, 2002). Η διαφορά αυτή οφειλόταν είτε στο μικρό μέγεθος του δείγματος, είτε στο μικρό αριθμό των έργων για την κοινωνική κατανόηση

(Astington, 2003). Από πιο πρόσφατες έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιούνται και άλλες μέθοδοι, όπως η παρατήρηση και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς με κλίμακες ή και συνεντεύξεις, προκύπτει ότι το επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης συσχετίζεται σημαντικά με την έλλειψη συγκρούσεων και τη σχετικά ομαλή επικοινωνία στις σχέσεις με φίλους και αδέρφια (Cutting & Dunn, 2006).

Η Renouf και οι συνεργάτες της (2010), σε μελέτη με 399 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, διερεύνησαν τη σχέση της κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων με την έμμεση επιθετικότητα και την προκοινωνική συμπεριφορά. Η κοινωνική κατανόηση σε ηλικία 5 ετών είχε σημαντική θετική συσχέτιση ($r = .14, p < .05$) με την έμμεση επιθετικότητα σε ηλικία 6 ετών. Δηλαδή, τα παιδιά με καλύτερη κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων διέθεταν πιο ανεπτυγμένους νοητικά τρόπους για να θίξουν τους φίλους τους. Περαιτέρω, η προ-κοινωνική συμπεριφορά είχε σημαντική αρνητική συσχέτιση ($r = - .20, p < .05$) με την σωματική επιθετικότητα. Δύο άλλες μελέτες χρησιμοποίησαν σύνολα έργων για να διερευνήσουν τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με τις φιλίες μεταξύ παιδιών ηλικίας 4-7 ετών. Οι Slaughter, Dennis και Pritchard (2002) διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση έχουν σημαντική θετική συσχέτιση ($r = - .20, p < .05$) με τη δημοτικότητα των παιδιών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική κατανόηση είναι καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της δημοτικότητας των παιδιών άνω των 5 ετών. Σύμφωνα με τον Fink και τους συνεργάτες του (2015), τα παιδιά ηλικίας 5 ετών με αμοιβαία φιλία σημείωναν υψηλότερες επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση σε σχέση με τα παιδιά που δεν δηλώθηκαν σε φιλία. Τέλος, τα παιδιά που δε δηλώθηκαν ως φίλοι σε κανένα από τα δύο χρονικά σημεία διεξαγωγής της έρευνας σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση σε ηλικία 5 ετών.

2.5.2.3. Κοινωνική λειτουργικότητα

Από όλες τις προεκτάσεις της κοινωνικής κατανόησης στην κοινωνική αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν μελετηθεί περισσότερο μέχρι σήμερα (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, & Balaraman, 2003· Dissanayake & Macintosh, 2003· Fombonne, Siddons, Achard, Frith & Happé, 1994· Frith et al., 1994). Οι πρώτες έρευνες για αυτό το θέμα χρησιμοποίησαν γενικευμένες κλίμακες, όπως η VABS (Vineland Adaptive Behavior Scale) (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984), η SSRS (Social Skills Rating System) (Gresham & Elliott, 1990) και η PKBS (Preschool and Kindergarten Behavior Scale) (Merrell, 1995) και διαπίστωσαν είτε μη σημαντική είτε χαμηλή συσχέτιση με μεμονωμένα έργα κοινωνικής κατανόησης. Αυτή η αδυναμία ως προς τον εντοπισμό συσχετίσεων αποδόθηκε αφενός στη χρήση των γενικευμένων κλιμάκων, οι οποίες μετρούσαν τιμές που μπορεί να μην είχαν καμία σχέση με την κοινωνική κατανόηση, και αφετέρου στη χορήγηση μεμονωμένων έργων για την εκτίμηση της κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων (Peterson, Garnett, Kelly, & Attwood, 2009· Peterson et al., 2007· Peterson et al., 2016· Tager-Flusberg, 2003).

Πρώτες οι έρευνες στην τυπική ανάπτυξη εγκατέλειψαν τη χρήση των γενικευμένων κλιμάκων για τις κοινωνικές δεξιότητες και προσπάθησαν να δημιουργήσουν εργαλεία περισσότερο κατάλληλα για την κοινωνική κατανόηση. Οι Watson, Nixon, Wilson και Carage (1999) έθεσαν σε εκπαιδευτικούς μία γενική ερώτηση που αφορούσε την ικανότητα των παιδιών να εμπλέκονται σε θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε μία κλίμακα τύπου Likert, όπου ο βαθμός 1 αντιστοιχούσε στα λιγότερο επιδέξια και ο βαθμός 5 στα πιο επιδέξια παιδιά. Η κοινωνική κατανόηση αξιολογήθηκε με κλασικά έργα για την εσφαλμένη πεποίθηση. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης όχι μόνο είχε σημαντική

θετική συσχέτιση ($r = .48, p < .05$) με το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αυτό καταγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς, αλλά επίσης προέβλεψε το 14% της διακύμανσής τους. Αντίστοιχες έρευνες έχουν γίνει και σε προεφήβους (Liddle & Nettle, 2006), διαπιστώνοντας σημαντική θετική συσχέτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων και με την προηγμένη κοινωνική κατανόηση.

Οι Peterson, Slaughter και Paynter (2007) δημιούργησαν μία κλίμακα για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε επαφές με συνομηλίκους, την κλίμακα κοινωνικής ωριμότητας, την οποία αρχικά χορήγησαν στους εκπαιδευτικούς 43 παιδιών (4-12 ετών) με τυπική ανάπτυξη και με αυτισμό. Στη συνέχεια συνέκριναν τις μετρήσεις των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των παιδιών σε έργα εσφαλμένης πεποίθησης. Από την έρευνά διαπιστώθηκε μέτρια σημαντική συσχέτιση ($r = 0.52, p < .001$) μεταξύ των δύο για το σύνολο των παιδιών, αλλά και χαμηλή σημαντική συσχέτιση ($r = 0.47, p < .05$) για τα παιδιά με αυτισμό.

Εκτός από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, οι Peterson, Slaughter, Moore και Wellman (2016) πρόσφατα χορήγησαν την ίδια κλίμακα σε παιδιά με αυτισμό, σε παιδιά με κώφωση από γονείς ακούοντες και σε παιδιά με κώφωση από γονείς μη ακούοντες ($N=12$). Επιπλέον, χορηγήθηκε ένα σύνολο 5 έργων για την κοινωνική κατανόηση (Wellman & Liu, 2004). Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό. Και οι δύο ομάδες παιδιών με κώφωση σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με αυτισμό, ενώ δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη μεταξύ της PSMAT (Κλίμακα Κοινωνικής Ωριμότητας ως προς τις Επαφές με Συνομηλίκους) και της κοινωνικής κατανόησης, ελέγχοντας για την ηλικία και τη γλωσσική ικανότητα, ενώ στα παιδιά με

αυτισμό η συσχέτιση της PSMAT με την κοινωνική κατανόηση εξαρτάται από τη γλωσσική ικανότητα.

2.5.2.4. Κοινωνική επίδοση

Μέσα από την έρευνα για τις κοινωνικές δεξιότητες, σταδιακά έγινε κατανοητό ότι υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στην κοινωνική κατανόηση όπως μετράται σε εργαστηριακές δοκιμασίες και στην ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή. Η Frith και οι συνεργάτες της (1994) χρησιμοποίησαν τη VABS για να διερευνήσουν την κοινωνική επίδοση, αλλά πρόσθεσαν ορισμένες επιπλέον ερωτήσεις για την κοινωνικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά, οι οποίες ήταν πιο συναφείς με την κοινωνική κατανόηση. Τις κλίμακες συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς των παιδιών. Στη μελέτη συμμετείχαν παιδιά και έφηβοι με αυτισμό ($N=24$, 7-19 ετών), ενώ ως ομάδες ελέγχου συμμετείχαν παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Τα παιδιά των τριών ομάδων χωρίστηκαν σε επιτυγχόντες και αποτυγχόντες σε σειρά έργων για τις εσφαλμένες πεποιθήσεις. Από την έρευνα προέκυψε ότι μεταξύ των τριών ομάδων μόνο οι επιτυγχόντες με αυτισμό ($N= 8$) διέφεραν σημαντικά ως προς την κοινωνικότητα ($t= 2.43$, $p < .05$) και την αντικοινωνική συμπεριφορά ($t= 2.13$, $p < .05$), αν και δε διέφεραν σημαντικά στη δυσπροσάρμοστη και «παράξενη» συμπεριφορά. Αντίθετα, στην τυπική ανάπτυξη η κοινωνική κατανόηση δε φάνηκε να επηρεάζει την κοινωνική επίδοση σε κανένα μέτρο.

Αρκετά πιο πρόσφατα, η Peterson και οι συνεργάτες της (2009) μελέτησαν την ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή μέσω της κλίμακας EMSD. Στη μελέτη συμμετείχαν 25 παιδιά, από τα οποία 15 με αυτισμό και

10 με τυπική ανάπτυξη. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών αξιολόγησαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στην καθημερινή εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης. Επιπλέον, χορηγήθηκαν τρία έργα για να αξιολογηθεί η κατανόηση της διάκρισης του φαινομενικού και πραγματικού και της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου. Τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση, σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό που σημείωσαν επιτυχία στα έργα κοινωνικής κατανόησης είχαν λιγότερες δυσκολίες στην εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή. Για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, δε διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στην κοινωνική επίδοση ανάμεσα στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες στην κοινωνική κατανόηση. Ακόμα και όταν πετύχαιναν στα ίδια έργα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό είχαν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη που αποτύγχαναν στα έργα για την κοινωνική κατανόηση.

2.5.2.5. Ακαδημαϊκή επιτυχία

Πιο πρόσφατες έρευνες για τις κοινωνικές προεκτάσεις υποστηρίζουν ότι η κοινωνική κατανόηση μπορεί να ενισχύει τη σχολική ετοιμότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Denham, Bassett, & Brown, 2015· Kyriakopoulou & Vosniadou, 2014· Lockl, Erbert, & Weinert, 2017· Voltmer & von Salisch, 2017). Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα αφορούν μόνο παιδιά με τυπική ανάπτυξη και περιορίζονται σε ορισμένες μόνο πτυχές της κοινωνικής κατανόησης. Οι Denhama, Bassett και Brown (2015), σε μελέτη με 293 παιδιά ηλικίας 3-5 ετών, διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων, των κοινωνικών επιδόσεων και των προσεγγίσεων στη μάθηση. Οι ερευνητές διαπίστωσαν χαμηλή αλλά σημαντική

συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής κατανόησης και της υιοθέτησης καλύτερων πρακτικών μάθησης.

Πρόσφατη έρευνα της Lockl και των συνεργατών της (2017) μελέτησε τη σχέση της κοινωνικής κατανόησης με διάφορες παραμέτρους της σχολικής επιτυχίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 86 παιδιά στα οποία στην ηλικία των 4 ετών χορηγήθηκαν έργα κοινωνικής κατανόησης και σταθμισμένα εργαλεία για τη μέτρηση της εργαζόμενης μνήμης λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων. Στην Α' και Β' δημοτικού χορηγήθηκαν τρία ακόμα γνωστικά τεστ, ένα ανάγνωσης και δύο μαθηματικών. Επιπλέον, χορηγήθηκαν στους δασκάλους κλίμακες αξιολόγησης των ικανοτήτων των παιδιών στη γλώσσα, τα μαθηματικά, την προσοχή και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη. Η κοινωνική κατανόηση αξιολογήθηκε μέσα από τρία έργα, δύο για την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου και ένα για την πρόσβαση στη γνώση. Διαπιστώθηκε χαμηλή σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και των ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών ύστερα από τον έλεγχο του ΚΟΕ, των λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων, της εργαζόμενης μνήμης, και του φύλου. Στην Α' δημοτικού, οι επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση ήταν ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τις ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών

2.5.2.6. Σύνοψη

Στις αρχές της επιστημονικής μελέτης της κοινωνικής κατανόησης υπήρχε η τάση αυτή να θεωρείται αμιγώς γνωστική ικανότητα. Στο πλαίσιο αυτής της γνωστικής θεώρησης αναπτύχθηκαν διαφορετικά ερμηνευτικά μοντέλα, τα οποία υποστήριζαν διαφορετικές αρχιτεκτονικές του νου, ρίχνοντας το ζυγό άλλοτε περισσότερο στα γονίδια και άλλοτε περισσότερο στο περιβάλλον. Το μοντέλο το οποίο κυριάρχησε με τα χρόνια και το οποίο διερεύνησαν περισσότερο οι εμπειρικές έρευνες που

ακολούθησαν ήταν η ΘτΝ. Αρχικά, το μοντέλο αυτό ξεκίνησε αρκετά περιορισμένο, ως ταυτόσημο της μελέτης της κατανόησης των πεποιθήσεων και των επιθυμιών. Γρήγορα, ωστόσο, έγινε αντιληπτό ότι η ΘτΝ περιλαμβάνει πολύ περισσότερες νοητικές καταστάσεις, πέρα από τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες, καθώς επίσης ότι οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες αποτελούνται από επιμέρους νοητικές καταστάσεις που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Έτσι, οι επιστήμονες άρχισαν σταδιακά να υιοθετούν μία διευρυμένη και αναπτυξιακή θεώρηση της κοινωνικής κατανόησης. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μελετών που υιοθετούσαν αυτήν τη θεώρηση, άρχισε να αναγνωρίζεται και να καθορίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της εμπειρίας, όχι ως γενικευμένη έννοια, αλλά ως συγκεκριμένοι παράγοντες.

Σήμερα πλέον γνωρίζουμε ότι η κοινωνική κατανόηση επηρεάζει και συσχετίζεται με διαφόρους κοινωνικούς παράγοντες, δύο από τους οποίους φαίνεται να είναι οι φιλίες και το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι τα παιδιά που επιδεικνύουν καλύτερη κοινωνική κατανόηση είναι πιο δημοφιλή στις σχέσεις τους με συνομηλίκους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η επικοινωνία τους διεξάγεται πιο ομαλά, με λιγότερες συγκρούσεις και με έμμεσες μορφές επιθετικότητας. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι προσποίησης αυτών των παιδιών διακρίνεται από περισσότερες εναλλαγές μεταξύ ρόλων και αμοιβαίες προτάσεις. Αν και τα ευρήματα είναι χρήσιμα, αφορούν κυρίως την τυπική ανάπτυξη. Επειδή στον αυτισμό τα παιδιά ούτως ή άλλως επιδεικνύουν λιγότερο παιχνίδι προσποίησης, οι έρευνες που έχουμε είναι λιγότερες. Παρά τον μικρό αριθμό των ερευνών αυτών, το παιχνίδι προσποίησης και η κοινωνική κατανόηση φαίνεται να μοιράζονται τους ίδιους διωποκειμενικούς νοητικούς μηχανισμούς. Για τον λόγο αυτό είναι κοινές και οι αντίστοιχες δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό.

Η σχέση της κοινωνικής κατανόησης με την κοινωνική λειτουργικότητα και την κοινωνική επίδοση φαίνεται να είναι πιο περίπλοκη. Σε αυτόν τον τομέα μελέτης, έχει φανεί ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών μπορούν να δώσουν αξιόπιστες μετρήσεις. Σύμφωνα με αυτές, για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχει διαπιστωθεί ότι όσο καλύτερη είναι η κοινωνική κατανόηση, τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων στις σχέσεις με συνομηλίκους. Το ίδιο έχει βρεθεί να ισχύει και για τα παιδιά με κώφωση, με τη διαφορά ότι έχει καταγραφεί ότι τα παιδιά αυτά σημειώνουν συστηματικά καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με αυτισμό. Από την άλλη πλευρά, η ικανότητα εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή δεν έχει βρεθεί να επηρεάζεται από την κοινωνική κατανόηση στην τυπική ανάπτυξη. Δηλαδή, τα παιδιά που επιτυγχάνουν και τα παιδιά που δεν επιτυγχάνουν στην κοινωνική κατανόηση φαίνεται να έχουν παρόμοιο επίπεδο κοινωνικών επιδόσεων. Αντίθετα, στον αυτισμό, έχει διαπιστωθεί ότι η σχέση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων συναρτάται από τη γλώσσα, ενώ η ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή εξακολουθεί να είναι χαμηλότερη από την τυπική ανάπτυξη, ακόμα και όταν τα παιδιά με αυτισμό επιδεικνύουν βασική κοινωνική κατανόηση.

Κεφάλαιο 3: Ανάπτυξη Νοητικών Καταστάσεων

3.1. Οι νοητικές καταστάσεις

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να περιγραφεί και ερμηνευθεί με όρους *νοητικών καταστάσεων* (Doherty, 2009). Οι νοητικές καταστάσεις προσδιορίζονται ως *προτασιακές* στάσεις ("propositional attitudes"), δηλαδή ως στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένες πραγματικές ή υποθετικές καταστάσεις, οι οποίες αφορούν τον κόσμο αλλά υπάρχουν στο νου. Οι προτάσεις μπορεί να είναι αληθείς ή εσφαλμένες (Doherty, 2009). Παραδείγματα προτασιακών στάσεων αποτελούν τα εξής:

- *θέλει αυτό το κόκκινο μπαλόνι,*
- *θα ήθελε ένα μπαλόνι που να μη σκάει, και*
- *πιστεύει ότι το κουτάβι κρύβεται στο δωμάτιο.*

Στα παραδείγματα αυτά, οι καταστάσεις του κόσμου είναι οι φράσεις «*αυτό το κόκκινο μπαλόνι*» (πραγματική), «*ένα μπαλόνι που να μη σκάει*» (υποθετική) και «*το κουτάβι κρύβεται στο δωμάτιο*» (κατά προσέγγιση πραγματική), ενώ οι στάσεις του υποκειμένου υποδηλώνονται από τα ρήματα «*θέλει/θα ήθελε/πιστεύει*». Η στάση ενός ανθρώπου απέναντι σε μία κατάσταση του κόσμου υποδηλώνει και μία πρόθεση του ανθρώπου αυτού σε σχέση με τη συγκεκριμένη κατάσταση του κόσμου (Doherty, 2009). Για τον λόγο αυτό, οι «προτασιακές στάσεις» συχνά αναφέρονται στη βιβλιογραφία και ως «*εμπρόθετες στάσεις*» ("intentional attitudes") (Wellman & Woolley, 1990).

Φιλόσοφοι και ερευνητές συμφωνούν ότι οι νοητικές καταστάσεις συνδέονται με γνωστικές αναπαραστάσεις (Wellman & Woolley, 1990· Wimmer & Perner, 1983).

Σε αυτό το πλαίσιο, για να πει κάποιος ότι «*πιστεύει ότι το κουτάβι κρύβεται στο*

δωμάτιο», προϋπόθεση είναι να έχει τη γνωστική αναπαράσταση μίας πεποίθησης που περιλαμβάνει το αντικείμενο «κουτάβι» (Wellman & Woolley, 1990). Σύμφωνα με τον Pylyshyn (1978, όπως αναφέρεται στους Wimmer & Perner, 1983) μία νοητική κατάσταση προϋποθέτει:

(α) την αναπαράσταση των γεγονότων (x),

(β) τη συγκεκριμένη στάση απέναντι σε αυτήν την αναπαράσταση

(πχ. θέλει x, γνωρίζει x, πιστεύει x), και

(γ) την ικανότητα ρητής αναπαράστασης αυτής της στάσης (μετα-αναπαράσταση).

Δηλαδή, όταν κάποιος έχει μία νοητική κατάσταση σημαίνει ότι είναι σε θέση όχι μόνο να αναπαραστήσει ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση και να έχει μία υποκειμενική στάση απέναντι σε αυτό, αλλά επιπλέον να μπορεί να χειριστεί συνειδητά αυτήν τη στάση. Στη φιλοσοφία, η ικανότητα αυτή θεωρείται προϋπόθεση για την ηθική υπευθυνότητα, την αυτό-συνείδηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Wimmer & Perner, 1983).

Διαφορετικές θέσεις έχουν υποστηριχθεί ως προς τη σύσταση, την ανάπτυξη και την οργάνωση των νοητικών καταστάσεων στη βάση των ερμηνευτικών μοντέλων για την κοινωνική κατανόηση που υιοθετούνται.

α) στο μοντέλο του έμφυτου εξειδικευμένου πεδίου οι νοητικές καταστάσεις δεν είναι αφηρημένες, αλλά στηρίζονται σε εξειδικευμένο νευρωνικό δίκτυο. Οι νοητικές καταστάσεις καθορίζονται εγγενώς, με την έννοια ότι είναι εγγεγραμμένες στον εγκέφαλο και ενεργοποιούνται με την ωρίμαση του ατόμου και τους κατάλληλους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά κατανοούν τις εμπρόθετες στάσεις όταν αρχίζουν να προσποιούνται, με τον ίδιο τρόπο που κατανοούν τις εμπρόθετες στάσεις στην εσφαλμένη πεποίθηση (Doherty, 2009).

β) στο μοντέλο της προσομοίωσης, τα παιδιά μπορεί να *προσποιούνται* ότι έχουν νοητικές καταστάσεις, δίχως να τις έχουν πραγματικά (Oberman & Ramachandran, 2007· Doherty, 2009). Ο ανθρώπινος νους λειτουργεί ως μοντέλο για την πρόβλεψη των νοητικών καταστάσεων των άλλων ανθρώπων, δηλαδή κάθε άνθρωπος προβλέπει πως θα έπρατταν οι άλλοι συλλογιζόμενος πως θα έπραττε ο ίδιος στη θέση τους. Το παιδί ερμηνεύει την κοινωνική πραγματικότητα με τη βοήθεια δύο προεπιλεγμένων ρυθμίσεων: η μία αφορά την κατανόηση του παιδιού για τον κόσμο, ενώ η άλλη την αντικειμενική τρέχουσα αντίληψη για τον κόσμο.

γ) στο μοντέλο της θεωρίας για τη θεωρία, οι νοητικές καταστάσεις κατανοούνται ως συνδεδεμένες σε μία θεωρία, η οποία εξελίσσεται αντίστοιχα με τις επιστημονικές θεωρίες. Οι αναπαραστάσεις εξελίσσονται από πρωτεύουσες σε δευτερεύουσες και τέλος σε *μετα-αναπαραστάσεις* στην ηλικία των 4 ετών. Πριν από την ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν περισσότερο μία θεωρία για τη συμπεριφορά παρά μία θεωρία για τον νου. Από κει και πέρα, οι διάφορες θεωρίες που διαμορφώνει το παιδί αναδιοργανώνονται σε συνάρτηση της εμπειρίας του (Doherty, 2009· Miller, 2014).

3.2. Η κατανόηση των επιθυμιών

3.2.1. Εισαγωγή

Οι επιθυμίες βρίσκονται στον πυρήνα της κοινωνικής κατανόησης. Νωρίς στην ανάπτυξή τους, τα παιδιά μαθαίνουν να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους και τη συμπεριφορά των φροντιστών τους με βάση τις επιθυμίες τους. Δεδομένης της συνεπούς ανταπόκρισης από την πλευρά του γονέα, το βρέφος μαθαίνει ότι αν θελήσει να φάει, ο γονέας θα προσφέρει φαγητό, αν θελήσει να νιώσει ασφάλεια, ο γονέας θα το καθησυχάσει, και αν θελήσει να παίξει, ο γονέας θα παίξει

μαζί του. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, σταδιακά κατανοούν ότι οι επιθυμίες είναι ιδιοσυγκρασιακές και μπορεί να διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο (βλ. Πίνακα 3.1). Έτσι, ο γονέας μπορεί να θέλει να φάει κάτι διαφορετικό από αυτό που θέλουν να φάνε τα παιδιά, ακόμα και κάτι που δεν τους αρέσει καν. Αργότερα, τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν τις επιθυμίες τους και την ικανοποίηση των επιθυμιών τους, στα πλαίσια κοινωνικό-ηθικών αξιών, ως ηθικές ή μη ηθικές. Σε μεγαλύτερη ηλικία, βοηθούν άλλους ανθρώπους να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες, μοιράζονται αγαθά μαζί τους ή τους παρέχουν πληροφορίες σχετικά με κάτι που χρειάζεται να γνωρίζουν.

Οι ενήλικες διατηρούν δύο έννοιες για τις επιθυμίες: την *αντικειμενική έννοια* και την *υποκειμενική έννοια* (Doherty, 2009· Perner, 1991· Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy, & Ende, 1996· Yuill & Pearson, 1995). Η αντικειμενική έννοια προσδιορίζεται από την άμεση σχέση ενός ατόμου με ένα αντικείμενο και από την αντίληψη ότι η επιθυμία αφορά ένα αντικείμενο (Doherty, 2009· Perner, 1991). Εάν ένα άτομο βλέπει ένα ποτήρι με νερό και *θέλει* να πει νερό, τότε μπορούμε να προβλέψουμε ότι θα κινηθεί για να πάρει το ποτήρι με το νερό. Κατά την αντικειμενική έννοια της επιθυμίας, το ποτήρι ως αντικείμενο είναι άμεσα ορατό στο άτομο και είναι επιθυμητό για όλους τους ανθρώπους, όπως και για το ίδιο το άτομο.

Η υποκειμενική έννοια των επιθυμιών προσδιορίζεται από την εμπρόθετη σχέση που μπορεί να έχει ένα άτομο με ένα αντικείμενο, η οποία μπορεί να διαφέρει από τη σχέση ενός άλλου ατόμου με το ίδιο αντικείμενο (Doherty, 2009). Για παράδειγμα, κατά την υποκειμενική έννοια της επιθυμίας, εάν ένα άτομο *θα ήθελε* να πει νερό, αλλά το ποτήρι δεν είναι άμεσα ορατό, τότε δημιουργείται μία αναπαράσταση μίας μελλοντικής κατάστασης, ή και της υποκειμενικής σχέσης του

ατόμου με αυτήν την κατάσταση, η οποία μπορεί να διαφέρει από την επιθυμία ενός άλλου ατόμου.

Πίνακας 3.1. Ενδεικτικό αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα της κατανόησης των επιθυμιών, με βιβλιογραφικές αναφορές

Ηλικία	Πτυχές της κατανόησης των επιθυμιών
14-18 μηνών	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανοούν τις διαφορετικές επιθυμίες (Repacholi & Gornik, 1997). • Εκφράζουν πρώτες συμπεριφορές αλτρουισμού (Warneken & Tomasello, 2009).
2-3 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανοούν τις απλές επιθυμίες (Bartsch & Wellman, 1989· Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990). • Κατανοούν τις διαφορετικές επιθυμίες ανάμεσα στον εαυτό τους και άλλα άτομα, πριν αρχίσουν να κατανοούν τις διαφορετικές πεποιθήσεις (Wellman & Liu, 2004· Wellman & Woolley, 1990).
3-4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Εκφράζουν αλτρουιστική συμπεριφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις προθέσεις των άλλων (Olson & Spelke, 2008). • Κατανοούν τις αντίθετες επιθυμίες δύο ατόμων (Rakoczy, Warneken, & Tomasello, 2007). • Κατανοούν τις αντιφατικές επιθυμίες σε μικρότερο βαθμό από τις αντίθετες επιθυμίες (Wellman & Bartsch, 1988). • Το κίνητρο ικανοποίησης της επιθυμίας τους, βελτιώνει την κατανόησή τους ως προς την επιθυμία άλλων ατόμων (Atance, Belanger, & Metzoff, 2010). • Επιλέγουν ποιο πρόσωπο θα βοηθήσουν να ικανοποιήσει την επιθυμία του, βάση των προθέσεων του (Olson & Spelke, 2008). • Κατανοούν τις αντιφατικές επιθυμίες, πριν αρχίσουν να κατανοούν την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου (Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990).
4-6 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανοούν τις κακεντρεχείς επιθυμίες από προσωπική σκοπιά (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). • Διακρίνουν τις προθέσεις πίσω από την πρόκληση μίας ζημιάς και αποδίδουν τα αντίστοιχα συναισθήματα (Nunner-Winkler & Sodian, 1988).
8-10 ετών	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανοούν τις κακεντρεχείς επιθυμίες από ηθική σκοπιά (Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy, & Ende, 1996).

Οι ενήλικες μπορούν να κρίνουν τις επιθυμίες από δύο οπτικές: την *προσωπική σκοπιά* ("personal stance") και την *ηθική σκοπιά* ("moral stance") (Yuill et al., 1996). Στην προσωπική σκοπιά, το άτομο εστιάζει στις υποκειμενικές συναισθηματικές αντιδράσεις που μπορεί να βιώσει από την ικανοποίηση ή μη μίας επιθυμίας. Αντίθετα, στην ηθική σκοπιά το άτομο εστιάζει στις κοινωνικό-ηθικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει, στον ίδιο ή σε άλλο άτομο, η ικανοποίηση ή μη μίας επιθυμίας. Όταν οι ενήλικες καλούνται να αξιολογήσουν την επιθυμία κάποιου σε μία κατάσταση, μπορούν να εναλλάσσουν τις δύο σκοπιές και να απαντούν με ανάλογα επιχειρήματα και για τις δύο οπτικές, σε αντίθεση με τα μικρά παιδιά, που διατηρούν μόνο την αντικειμενική έννοια της επιθυμίας, λόγω γνωστικών περιορισμών.

Κατωτέρω παρατίθενται τα σημαντικότερα ευρήματα ερευνών για την κατανόηση των επιθυμιών, ανά νοητική κατάσταση. Αρχικά, παρουσιάζονται οι πρώιμες κατακτήσεις σε σχέση με την αντικειμενική και την υποκειμενική έννοια της επιθυμίας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην ηθική σκοπιά των επιθυμιών, ιδίως στην κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών. Το τέλος αυτής της υποενότητας πραγματεύεται τον αλτρουισμό ως κατανόηση της επιθυμίας άλλου ατόμου και υποστήριξη της ικανοποίησής της. Ύστερα από επισκόπηση των νοητικών καταστάσεων για την τυπική ανάπτυξη, ακολουθεί περιγραφή των αντίστοιχων ευρημάτων για τον αυτισμό. Μέσω αυτής της περιγραφής γίνεται κατανοητή η ανάπτυξη της κατανόησης για τις επιθυμίες ως ένα συνεχές, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζονται τα κενά στην έρευνα για την ανάπτυξη της κατανόησης των επιθυμιών στον αυτισμό.

3.2.3. Ευρήματα

3.2.3.1. Απλές επιθυμίες και διαφορετικές επιθυμίες

Διερευνώντας την κατανόηση των επιθυμιών, οι ερευνητές έχουν μελετήσει τις απλές επιθυμίες ("*simple desires*"), τις διαφορετικές επιθυμίες ("*diverse desires*"), τις αντίθετες (ως προς τις πεποιθήσεις) επιθυμίες ("*not-own desires*") και τις αντιφατικές επιθυμίες ("*discrepant desires*") (Atance, Belanger, & Metzoff, 2010· Bartsch & Wellman, 1989· Rakoczy, Warneken, & Tomasello, 2007· Repacholi & Gopnik, 1997· Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990). Αυτοί οι διαφορετικοί όροι δεν χρειάζεται να προκαλούν προβληματισμό, καθώς δεν εκφράζουν διαφορετικούς τύπους επιθυμιών, αλλά αντιπροσωπεύουν διαφορετικά μεθοδολογικά παραδείγματα, τα οποία σχεδιάστηκαν για να διερευνηθεί αποτελεσματικότερα το ερευνητικό ερώτημα «*πότε μπορούν τα παιδιά να κατανοούν την υποκειμενική έννοια των επιθυμιών;*».

Η κατανόηση των *απλών επιθυμιών* σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να προβλέπουν τόσο τις πράξεις των άλλων όσο και τη δική τους συναισθηματική κατάσταση με τη βάση τις επιθυμίες τους (Bartsch & Wellman, 1989· Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990). Σε χαρακτηριστικό ερευνητικό παράδειγμα, τα παιδιά παρακολουθούν μία ιστορία, στην οποία ο πρωταγωνιστής αναζητά ένα επιθυμητό αντικείμενο. Τα παιδιά καλούνται αφενός να προβλέψουν τη δράση του πρωταγωνιστή και αφετέρου να δείξουν ότι κατανοούν το συναίσθημά του, βάσει συγκεκριμένων επιλογών. Από τις πρώτες κιόλας μελέτες που εφάρμοσαν το παράδειγμα αυτό, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των 2 ετών, μπορούν να προβλέπουν τη δράση των άλλων με βάση τις απλές επιθυμίες τους (81%) και να κατανοούν το συναίσθημα των άλλων ως προς το αποτελέσμά τους (81%), ότι δηλαδή κάποιος θα αισθανθεί χαρά, όταν ικανοποιηθεί η επιθυμία του, ή λύπη, αν δεν ικανοποιηθεί (Wellman & Woolley, 1990). Αν και χρήσιμο, το παράδειγμα αυτό δεν

ανιχνεύει την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει ανάμεσα στη δική του νοητική κατάσταση και της νοητική κατάσταση ενός άλλου.

Διαφορετικές επιθυμίες έχουμε όταν κάποιος δηλώνει πως έχει μία επιθυμία διαφορετική από αυτήν που έχει το παιδί. Εδώ τα αντικείμενα των επιθυμιών είναι δύο, διαφορετικά μεταξύ τους, και κάθε άτομο συνδέει την επιθυμία του με ένα αντικείμενο (Doherty, 2009· Repacholi & Gornik, 1997). Σε μία χαρακτηριστική έρευνα, τα παιδιά παρακολουθούσαν την ερευνήτρια να εκφράζει αηδία όταν δοκίμαζε ένα φαγητό (κράκερ) και χαρά όταν δοκίμαζε ένα άλλο (μπρόκολο). Οι επιθυμίες της ερευνήτριας ήταν δηλωμένες, αντίθετα από τις επιθυμίες των παιδιών. Τα παιδιά καλούνταν να προβλέψουν ποιο φαγητό θα επιθυμούσε η ερευνήτρια (με βάση το συναίσθημα που είχε εκφράσει νωρίτερα). Τα παιδιά ηλικίας 14 μηνών έτειναν να δίνουν στην ερευνήτρια το φαγητό που άρεσε στα ίδια (56%). Αντίθετα, τα παιδιά ηλικίας 18 μηνών έδιναν στην ερευνήτρια το φαγητό στο οποίο προηγουμένως είχε αντιδράσει θετικά (73%). Αν και θεωρήθηκε ότι το παράδειγμα αυτό μελετά εύστοχα την υποκειμενική έννοια των επιθυμιών, δέχθηκε κριτική, καθώς μπορεί να εκφράζει και την αντικειμενική οπτική (Doherty, 2009).

Στις *αντίθετες επιθυμίες*, το αντικείμενο της επιθυμίας είναι ένα, αλλά καθένας πιστεύει ότι αυτό το αντικείμενο θα βρεθεί στο σημείο που εκείνος επιθυμεί. Το παιδί καλείται να προβλέψει τη δράση ενός άλλου ατόμου, όταν η πεποίθηση του ατόμου αυτού (αλλά όχι η επιθυμία του) είναι αντίθετη με την πεποίθηση που έχει το παιδί ή άλλα άτομα (Rakoczy et al., 2007· Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990). Σε χαρακτηριστικό παράδειγμα με δηλωμένη την επιθυμία του πρωταγωνιστή, το παιδί ερωτάται πού πιστεύει ότι μπορεί να βρίσκεται το αντικείμενο που επιθυμεί ο πρωταγωνιστής. Στη συνέχεια δηλώνεται ότι η πεποίθηση του πρωταγωνιστή είναι αντίθετη από τη δηλωμένη πεποίθηση του παιδιού, και με αυτά τα δεδομένα καλείται

το παιδί να προβλέψει σε ποιο σημείο θα ψάξει ο πρωταγωνιστής (Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990). Έρευνες που εφάρμοσαν το παράδειγμα αυτό διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 2 ετών κατανοούν τις αντίθετες (ως προς τις δικές τους πεποιθήσεις) επιθυμίες των άλλων (85%), πριν αρχίσουν να μπορούν να κατανοούν τις αντίθετες πεποιθήσεις των άλλων (45%) (Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990), καθώς και ότι τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών κατανοούν τις επιθυμίες δύο άλλων ατόμων που είναι αντίθετες ως προς τις πεποιθήσεις των ατόμων αυτών (59,37%) (Rakoczy et al., 2007).

Στις *αντιφατικές επιθυμίες*, το αντικείμενο της επιθυμίας είναι ένα και το παιδί γνωρίζει ότι αυτό βρίσκεται σε δύο διαφορετικές θέσεις (και όχι σε μία θέση, όπως στην προηγούμενη περίπτωση) (Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990). Ο πρωταγωνιστής, όμως, δε γνωρίζει ότι το επιθυμητό αντικείμενο βρίσκεται σε δύο θέσεις. Το παιδί καλείται να προβλέψει τη δράση του πρωταγωνιστή με τη βάση την πεποίθηση του ίδιου. Από την εφαρμογή αυτού του παραδείγματος διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών κατανοούν τις αντιφατικές επιθυμίες σε μικρότερο βαθμό (63%) από ότι τις αντίθετες επιθυμίες (83%) (Wellman & Bartsch, 1988). Το παράδειγμα αυτό έχει χρησιμοποιηθεί ελάχιστα σε πρόσφατες έρευνες, ελαφρώς διαφοροποιημένο από το προηγούμενο. Στο σύνολό τους οι μελέτες αυτές υποδεικνύουν της εξέλιξη της κοινωνικής κατανόησης μέσω των επιθυμιών.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα αποδεικνύει ότι το κίνητρο που έχουν τα παιδιά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της υποκειμενικότητας των επιθυμιών. Συγκεκριμένα, η Atance και οι συνεργάτες της (2010) μελέτησαν την επίδραση που έχει η ικανοποίηση της επιθυμίας ενός ατόμου στην κατανόηση μιας διαφορετικής επιθυμίας ενός άλλου ατόμου. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν παιδιά (N=60) ηλικίας 3-5 ετών, τα οποία καλούνταν να αγοράσουν ένα δώρο για τη μητέρα τους και ένα για

τον εαυτό τους. Η επίδραση της ικανοποίησης της επιθυμίας τους στην κατανόηση της επιθυμίας της μητέρας τους αξιολογήθηκε σε τρεις συνθήκες: α) την ικανοποίηση μόνο της επιθυμίας της μητέρας, β) την ικανοποίηση πρώτα της επιθυμίας του παιδιού και μετά της επιθυμίας της μητέρας, και γ) της ικανοποίηση πρώτα της επιθυμίας της μητέρας και ύστερα της επιθυμίας του παιδιού. Και στις τρεις συνθήκες, τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά ηλικίας 5 ετών. Τα παιδιά των οποίων η επιθυμία ικανοποιήθηκε πρώτα, καθώς και τα παιδιά τα οποία προσδοκούσαν την ικανοποίηση της επιθυμίας τους μετά από την ικανοποίηση της επιθυμίας της μητέρας τους, σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις και χρησιμοποίησαν στην αιτιολόγησή τους περισσότερους όρους επιθυμιών, σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων η επιθυμία δεν ικανοποιήθηκε.

Αυτισμός

Στον αυτισμό, έχουν διεξαχθεί λιγότερες μελέτες σχετικά με την κατανόηση των επιθυμιών (Baron-Cohen, 1991· Broekhof et al., 2015· Peterson, Wellman, & Liu, 2005· Phillips, Baron-Cohen, & Rutter, 1995). Η πρώτη σχετική έρευνα υποστήριζε ότι το 80% των παιδιών με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 6 ετών, κατανοούν τις επιθυμίες, αντίθετα με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, που τις κατανοούν στην ηλικία των 4 ετών σε ποσοστό 85% (Baron-Cohen, 1991). Ωστόσο αυτή η πρώτη έρευνα είχε δύο προβλήματα: αφενός χρησιμοποιούσε δύο αντικείμενα σχετικά με την επιθυμία του παιδιού μόνο, και αφετέρου ανίχνευε την ικανότητα ανάκλησης της προηγούμενης επιθυμίας του παιδιού, κάνοντάς του την ερώτηση «Όταν σε ρώτησα αρχικά, πριν ανοίξεις τα κουτιά, ποιο κουτί ήθελες να ανοίξεις;» (Baron-Cohen, 1991).

Το πρόβλημα αυτό επιδεικνύει και η έρευνα των Phillips, Baron-Cohen, και Rutter (1995). Στην έρευνα αυτή, τα παιδιά άκουγαν ιστορίες, που συνοδεύονταν από

εικόνες, στις οποίες ο πρωταγωνιστής άλλαζε την αρχική του επιθυμία, ως αποτέλεσμα ενός γεγονότος που μεσολαβούσε. Τα παιδιά καλούνταν να ανακαλέσουν την αρχική επιθυμία του πρωταγωνιστή. Ίσως η πιο αξιόπιστη μελέτη έως τώρα, είναι η έρευνα των Peterson, Wellman και Liu (2005), οι οποίοι χορήγησαν κλίμακα πέντε έργων, μεταξύ των οποίων και ένα έργο για την ανίχνευση των αντίθετων επιθυμιών. Από τη μελέτη αυτή προέκυψε ότι τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 7:8 ετών, κατανοούν τις διαφορετικές επιθυμίες σε ποσοστό 86%. Αντίθετα, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη επιδεικνύουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας (95%), ήδη από την ηλικία των 4:5 ετών (Peterson, Wellman, & Liu, 2005· Wellman & Liu, 2004).

3.2.3.2. Κακεντρεχείς επιθυμίες

Η κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών προϋποθέτει τόσο τη γνώση της επιθυμίας του άλλου, όσο και των κοινωνικο-ηθικών κανόνων που διέπουν μία περίσταση, καθώς επίσης και τη γνωστική ικανότητα που επιτρέπει την αντίληψη της περιστασης από ηθική σκοπιά (Yuill et al., 1996). Η κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών συνεπάγεται ότι μπορεί κάποιος να αντιληφθεί τις επιθυμίες τόσο υποκειμενικά όσο και από ηθική σκοπιά. Ο Yuill (1984) υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά στερούνται αυτήν τη γνωστική ικανότητα. Τα παιδιά κατανοούν ότι κάποιος νιώθει λύπη, όταν ικανοποιηθεί μία κακεντρεχής επιθυμία του, ενώ μόνο αργότερα κατανοούν ότι μπορεί κάποιος να αισθανθεί χαρά από την ικανοποίηση της κακεντρεχούς επιθυμίας του, και ακόμα πιο ύστερα ότι μπορεί να αισθανθεί μετάνοια (Yuill, 1984· Yuill et al.,1996). Αυτή η δυσκολία στην κατανόηση οφείλεται στο γεγονός ότι τα μικρά παιδιά κατανοούν τις κακεντρεχείς επιθυμίες αντικειμενικά και τις αξιολογούν από τη δική τους σκοπιά.

Σε χαρακτηριστικό παράδειγμα διερεύνησης της κατανόησης των κακεντρεχών επιθυμιών, τα παιδιά παρακολουθούν δύο ιστορίες, στη μία από τις οποίες συμβαίνει μία εμπρόθετη παραβίαση και στην άλλη μία ατυχής παραβίαση (Nunner-Winkler & Sodian, 1988· Smith & Warneken, 2014· Yuill et al.,1996). Τα παιδιά καλούνται να προβλέψουν και να αιτιολογήσουν το συναίσθημα του πρωταγωνιστή στις δύο αυτές συνθήκες. Οι Nunner-Winkler και Sodian (1988) εφάρμοσαν το παράδειγμα αυτό σε έρευνα με παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. Τα παιδιά ηλικίας 4 ετών απέδωσαν θετικά συναισθήματα στον παραβάτη (74%), ενώ μόνο τα παιδιά ηλικίας 8 ετών του απέδωσαν αρνητικά συναισθήματα (80%). Ωστόσο, τα παιδιά δεν απέδωσαν θετικά συναισθήματα στον δράστη, όταν η παραβίαση γινόταν χωρίς να υπάρχει σχετική πρόθεση (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Πιο πρόσφατα, διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών επηρεάζεται από τον τύπο της παραβίασης. Έτσι, θεωρείται ότι οι υλικές παραβιάσεις προκαλούν μεγαλύτερη χαρά σε σχέση με την πρόκληση ζημιάς σε άλλον άνθρωπο (Smith & Warneken, 2013).

Αυτισμός

Μέχρι τώρα, καμία έρευνα δεν έχει διερευνήσει την κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών σε παιδιά με αυτισμό, γεγονός που αποτελεί σημαντικό κενό στην έρευνα για την κοινωνική κατανόηση. Η μελέτη των κακεντρεχών επιθυμιών στον αυτισμό, θα μπορούσε να προσφέρει πληρέστερη εικόνα της κατάκτησης της υποκειμενικής έννοιας της επιθυμίας, αλλά και της ηθική σκοπιάς ως προς τις επιθυμίες.

3.2.3.4. Αλτροπισμός

Μία σειρά από σύγχρονες μελέτες ερευνούν τον αλτρουισμό ως προδιάθεση για την κατανόηση των επιθυμιών των άλλων και την παροχή υποστήριξης για την ικανοποίησή τους (Benenson, Pascoe, Radmore, 2007· Fehr, Glatzler-Rutzler, & Sutter, 2013· Warneken & Tomasello, 2009). Οι Warneken και Tomasello (2009) καταγράφουν τρεις τομείς στους οποίους επικεντρώνεται περισσότερο η έρευνα σε σχέση με τον αλτρουισμό: α) την παροχή λειτουργικής βοήθειας ("*instrumental helping*") σε άλλους, για να πετύχουν τους στόχους τους, β) τη διάθεση να μοιραστεί κάποιος πολύτιμα αγαθά (πχ. φαγητό) με άλλους, και γ) την παροχή πληροφοριών που θέλουν ή χρειάζονται κάποιοι άλλοι. Σύμφωνα με τους Warneken και Tomasello (2009), ο αλτρουισμός αποτελεί βιολογική προδιάθεση που εκφράζεται λιγότερο ή περισσότερο σε αυτούς τους τρεις τομείς.

Πράγματι, τα παιδιά επιδεικνύουν πρώτες συμπεριφορές αλτρουισμού ήδη από τη βρεφονηπιακή ηλικία. Σε ηλικία 12 μηνών, κατανοούν πότε ένας ενήλικας αναζητά ένα αντικείμενο και του υποδεικνύουν το αντικείμενο για να τον βοηθήσουν (Liszkowski, Carpenter, Striano, & Tomasello, 2006). Σε ηλικία 14-18 μηνών, σηκώνουν ένα αντικείμενο που μόλις έπεσε από έναν ενήλικα και του το δίνουν, χωρίς να περιμένουν επιβράβευση (Warneken & Tomasello, 2007). Επίσης, μοιράζονται το βραβείο τους, όταν αυτό είναι φαγητό, και μάλιστα με τρόπο ισότιμο για τους άλλους (Warneken, Lohse, Melis, & Tomasello, 2011). Σε ηλικία 3 ετών, τα παιδιά βοηθούν τους άλλους, λαμβάνοντας υπόψη τις προθέσεις τους (Olson & Spelke, 2008). Αντίθετα από τα ανωτέρω, πρόσφατη έρευνα διαπίστωσε ότι, σε ηλικία 18-30 μηνών, τα παιδιά που μοιράζονται και βοηθούν τους άλλους συχνότερα, είναι παιδιά των οποίων οι γονείς τα καλούν να ονομάζουν και να επεξηγούν τα συναισθήματά τους, κατά τη διάρκεια της αφήγησης ιστοριών (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols, & Drummond, 2013).

Αυτισμός

Μέχρι τώρα, μία μόνο έρευνα έχει διερευνήσει τον αλτρουισμό στον αυτισμό, και δεν συμπεριλαμβάνει παιδιά, αλλά φοιτητές (Jameel et al., 2014). Στην έρευνα αυτή, οι συμμετέχοντες αρχικά διαβάζουν 10 σενάρια, στα οποία οι ανάγκες ενός άλλου ατόμου έρχονται σε σύγκρουση με τις δικές τους ανάγκες, και καλούνται να απαντήσουν πώς θα έπρατταν σε κάθε σενάριο. Στη συνέχεια, τους παρέχονται τρεις επιλογές συμπεριφοράς για να επιλέξουν τη μία. Ύστερα από την επιλογή τους, οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν την ικανοποίηση από την επιλογή τους, τόσο από τη δική τους σκοπιά όσο και από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι συμμετέχοντες με τα περισσότερα αυτιστικά χαρακτηριστικά εκφράζουν λιγότερο προκοινωνικές συμπεριφορές. Μάλιστα έτειναν να αξιολογούν ως μεγαλύτερη την ικανοποίηση από τις λιγότερο προκοινωνικές συμπεριφορές, σε σχέση με τις περισσότερες προκοινωνικές συμπεριφορές.

3.2.4. Σύνοψη

Τυπική Ανάπτυξη

Η έρευνα της ανάπτυξης της κατανόησης των επιθυμιών αρχικά περιορίστηκε στο ερώτημα «*πότε μπορούν τα παιδιά να προβλέπουν τις πράξεις των άλλων με βάση τις επιθυμίες τους;*», δηλαδή στην κατανόηση των απλών επιθυμιών (Bartsch & Wellman, 1989· Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990). Από τις πρώτες αυτές μελέτες διαπιστώθηκε ότι ήδη από την ηλικία των 2-3 ετών τα παιδιά μπορούν όχι μόνο να προβλέπουν τις πράξεις των άλλων (81%), αλλά και να κατανοούν τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων (81%) (Bartsch & Wellman, 1989· Wellman & Bartsch, 1988). Αν και το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, σύντομα

έγινε κατανοητό ότι δεν διευκρινίζεται πότε τα παιδιά κατανοούν ότι οι επιθυμίες δεν αποτελούν χαρακτηριστικό των αντικειμένων (αντικειμενική έννοια), αλλά μπορεί δύο άνθρωποι να έχουν διαφορετικές επιθυμίες σχετικά με ένα αντικείμενο (υποκειμενική έννοια).

Οι πρώτες μελέτες που εστίασαν σε αυτό, στην πραγματικότητα διερεύνησαν την αντικειμενική έννοια των επιθυμιών (Rakoczy et al., 2007· Repacholi & Gornik, 1997). Έτσι διαπιστώθηκε ότι, ενώ σε ηλικία 14 μηνών τα βρεφονήπια δίνουν στη μητέρα τους αυτό που επιθυμούν τα ίδια (56%), σε ηλικία 18 μηνών της δίνουν με συνέπεια αυτό που επιθυμεί εκείνη (73%) (Repacholi & Gornik, 1997). Επιπλέον, τα παιδιά κατανοούν τις αντίθετες επιθυμίες δύο άλλων ανθρώπων σε ηλικία 3-4 ετών (59,37%) (Rakoczy et al., 2007). Τα μεθοδολογικά παραδείγματα στα οποία βασίστηκαν αυτές οι μελέτες ουσιαστικά δεν διευκρίνισαν πότε τα παιδιά κατανοούν την υποκειμενική έννοια των επιθυμιών.

Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκαν πιο εξελιγμένα παραδείγματα (Doherty, 2009· Wellman & Liu, 2004· Wellman & Woolley, 1990). Από τις μελέτες που τα εφάρμοσαν διαπιστώθηκε ότι, σε ηλικία 2-3 ετών, τα παιδιά κατανοούν τις διαφορετικές επιθυμίες (85%) ανάμεσα στον εαυτό τους και άλλα άτομα (85%), πριν αρχίσουν να κατανοούν τις διαφορετικές πεποιθήσεις (45%) (Wellman & Liu, 2004· Wellman & Woolley, 1990). Στην ίδια ηλικία, κατανοούν τις αντιφατικές επιθυμίες (63%), πριν αρχίσουν να κατανοούν την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου (Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990).

Σε πιο ανεπτυγμένο επίπεδο κατανόησης, οι ερευνητές μελέτησαν την κατανόηση των επιθυμιών σε σχέση με την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού (Nunner-Winkler & Sodian, 1988· Yuill et al., 1996). Από τις λίγες σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί, διαπιστώθηκε ότι, σε ηλικία 4 ετών, τα παιδιά κατανοούν μία

παραβίαση που διαπράττουν τα ίδια ή κάποιος άλλος, από προσωπική σκοπιά (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Δηλαδή, δηλώνουν ότι κάποιος θα αισθανθεί χαρά (74%), αν ικανοποιήθηκε η επιθυμία του, παρά τη ζημιά που μπορεί να προκάλεσε, ενώ αναφέρουν ότι θα αισθανθεί λύπη, αν δεν είχε την πρόθεση να προκαλέσει τη ζημιά (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Αντίθετα, σε ηλικία 8 ετών, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την παραβίαση από ηθική σκοπιά και δηλώνουν ότι κάποιος θα λυπηθεί λόγω της ζημιάς που προκάλεσε (80%), ακόμα και αν είχε την πρόθεση να την προκαλέσει (Yuill et al., 1996).

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές μελέτησαν μία άλλη πτυχή της σχέσης μεταξύ των επιθυμιών και του ηθικού συλλογισμού, αυτή του αλτρουισμού (Olson & Spelke, 2008· Warneken & Tomasello, 2009). Σχετικές μελέτες διαπίστωσαν ότι ήδη από την ηλικία των 2 ετών τα παιδιά εκφράζουν πρώτες συμπεριφορές αλτρουισμού, δηλαδή βοηθούν τους γονείς τους να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους (Warneken & Tomasello, 2009). Ωστόσο, σε ηλικία 3-4 ετών, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τις προθέσεις των άλλων και να τις λάβουν υπόψη τους όταν καλούνται να τους βοηθήσουν (Olson & Spelke, 2008). Οι μελέτες αυτές είναι σημαντικές, αλλά διερευνούν περισσότερο την έκφραση του αλτρουισμού από τα παιδιά προς τους άλλους, και καθόλου την κατανόηση της έκφρασης του αλτρουισμού των άλλων προς τα ίδια ή προς άλλους ανθρώπους.

Αυτισμός

Ελάχιστα έχει διερευνηθεί η ανάπτυξη της κατανόησης των επιθυμιών και των συναφών νοητικών καταστάσεων στον αυτισμό. Οι μόνες νοητικές καταστάσεις που έχουν μελετηθεί είναι η κατανόηση των απλών επιθυμιών και η κατανόηση των διαφορετικών επιθυμιών. Από αυτήν την ερευνητική δραστηριότητα προκύπτει ότι τα

παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 6 ετών, κατανοούν τις απλές επιθυμίες στον ίδιο βαθμό (80%) με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε ηλικία 4 ετών (85%) (Baron-Cohen, 1991). Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 7:8 ετών κατανοούν τις διαφορετικές επιθυμίες σχεδόν στον ίδιο βαθμό (86%) με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε ηλικία 4:5 ετών (95%) (Peterson et al., 2005). Καθώς η κατανόηση των αντίθετων επιθυμιών, των αντιφατικών επιθυμιών, των κακεντρεχών επιθυμιών και του αλτρουισμού δεν έχουν μελετηθεί ακόμα σε παιδιά με αυτισμό, η γνώση μας σε αυτούς τους τομείς παραμένει ελλιπής.

3.3. Η κατανόηση των πεποιθήσεων

3.3.1. Εισαγωγή

Για αρκετά χρόνια, η κατανόηση των πεποιθήσεων των άλλων αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο της επιστημονικής έρευνας για την κοινωνική κατανόηση. Το ενδιαφέρον για τη μελέτη των πεποιθήσεων πυροδοτήθηκε αρχικά από το έργο του ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget (Cole & Cole, 2002). Σε τυπική πειραματική διάταξη, ο Piaget και η Inhelder προέτρεπαν μικρά παιδιά να επεξεργαστούν μία μικρογραφία τριών ξεχωριστών βουνών, διαφορετικού μεγέθους. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν τη φωτογραφία που αντιστοιχούσε στην οπτική γωνία μίας κούκλας, η οποία κάθονταν απέναντί τους. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών επέλεξαν τη φωτογραφία που αντιστοιχούσε στη δική τους οπτική γωνία. Αντίθετα, τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών επέλεξαν με συνέπεια τη φωτογραφία που αντιστοιχούσε στην οπτική γωνία της κούκλας (Cole & Cole, 2002· Goswami, 2014). Έτσι, υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας συλλογίζονται για τον κόσμο εγωκεντρικά, ότι δηλαδή δεν μπορούν να αντιληφθούν την οπτική γωνία, και κατ' επέκταση τις πεποιθήσεις, των άλλων (Goswami, 2014).

Η εγωκεντρική σκέψη των παιδιών κατά τη θεωρία του Piaget αμφισβητήθηκε από έρευνες που απέδειξαν ότι τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν την οπτική γωνία και τις πεποιθήσεις των άλλων πριν την ηλικία των 7 ετών (Bartsch, & Wellman, 1989· Flavell, Green, Flavell, Watson, & Campione, 1986· Lempers, Flavell, & Flavell, 1977· Perner et al., 1987· Wimmer & Perner, 1983· Wellman & Bartsch, 1988). Χαρακτηριστικά, οι Wellman και Bartsch (1988) διερεύνησαν κατά πόσον τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν και να προβλέψουν τις πράξεις των άλλων με βάση τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών όχι μόνο προέβλεπαν με συνέπεια τις διαφορετικές εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις που προέκυπταν από τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες των άλλων, αλλά και μπορούσαν να προβλέψουν και τις εξωτερικές πράξεις των άλλων. Τα παιδιά προέβλεπαν τις πράξεις αυτές, αξιοποιώντας πληροφορίες και από τις δύο νοητικές καταστάσεις, και επιτύγχαναν με συνέπεια (σε ποσοστό 63%-83), ακόμα και όταν η πεποίθησή τους διέφερε από την πεποίθηση των άλλων.

Διαφορετικές ερμηνείες διατυπώθηκαν με βάση αυτά τα ευρήματα. Ορισμένοι θεωρητικοί υποστήριξαν ότι η εγωκεντρική θεωρία του Piaget υποβαθμίζει τις δυνατότητες σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ότι δεν υπάρχουν βιολογικά καθορισμένοι νοητικοί περιορισμοί και ότι τα παιδιά μαθαίνουν σε σημαντικό βαθμό από τη συστηματική έκθεσή τους σε πρώιμη εμπειρία (Reddy, 2007· Spelke, 1998). Άλλοι θεωρητικοί ισχυρίστηκαν ότι τέτοια ευρήματα υποδεικνύουν λιγότερο ανεπτυγμένες εκδοχές, ή προδρόμους, των μεταγενέστερων, πιο αναβαθμισμένων, νοητικών καταστάσεων (Peterson et al., 2005 Steele et al., 2003· Wellman et al., 2001).

Από τον επιστημονικό διάλογο που ακολούθησε, σχετικά με το ερώτημα «*πότε μπορούν τα παιδιά να κατανοούν τις πεποιθήσεις των άλλων;*», προέκυψαν

ενδιαφέροντα ευρήματα. Σήμερα γνωρίζουμε ότι τα παιδιά συγχρονίζουν από κοινού την προσοχή τους μαζί με άλλους ανθρώπους, σημαντικούς για αυτά, ήδη από τη βρεφική ηλικία (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth, & Moore, 1998). Μέσα από αυτόν τον συγχρονισμό, τα παιδιά μαθαίνουν για τη διαφορετική οπτική αντίληψη και τις διαφορετικές προθέσεις των άλλων (Butler, Caron, & Brooks, 2000). Μέσα από την κατανόηση της διαφορετικής οπτικής αντίληψης, τα παιδιά γρήγορα μεταβαίνουν στην κατανόηση της διαφορετικής εννοιολογικής αντίληψης (Hamilton, Brindley, & Frith, 2009· Lempers et al., 1977). Αργότερα, τα παιδιά διακρίνουν μεταξύ της φαινομενικής και της πραγματικής υπόστασης των αντικειμένων (Flavell et al., 1986· Moll & Meltzoff, 2011). Αυτά τα πρώιμα γνωστικά επιτεύγματα φαίνεται να έχουν κατακτηθεί μέχρι την ηλικία των 5 ετών, θέτοντας τις βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξη της κατανόησης των πεποιθήσεων.

Πίνακας 3.2. Ενδεικτικό αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα της κατανόησης των πεποιθήσεων, με βιβλιογραφικές αναφορές

Ηλικία	Πτυχές της κατανόησης των πεποιθήσεων
9-18 μηνών	<ul style="list-style-type: none"> 9-14 μηνών, ακολουθούν την κατεύθυνση του βλέμματος ενός άλλου (Carpenter et al., 1998). 12-18 μηνών, κατανοούν την προθετικότητα στο βλέμμα ενός άλλου και κατευθύνουν την προσοχή τους αντίστοιχα (Butler et al., 2000).
2-3 ετών	<ul style="list-style-type: none"> Κατανοούν τη διαφορετική οπτική αντίληψη (Lempers, Flavell, & Flavell, 1977).
3-4 ετών	<ul style="list-style-type: none"> Παρέχουν αιτιολογήσεις που περιλαμβάνουν όρους πεποιθήσεων-επιθυμιών (Bartsch & Wellman, 2013).
4-6 ετών	<ul style="list-style-type: none"> Προβλέπουν τη δράση των άλλων με βάση τις πεποιθήσεις τους (Wellman & Barsch, 1988). Κατανοούν τη διαφορετική εννοιολογική αντίληψη (Gzesh, & Surber, 1985· Hamilton et al., 2009). Διακρίνουν μεταξύ της φαινομενικής και της πραγματικής υπόστασης των αντικειμένων (Flavell et al., 1986· Moll & Meltzoff, 2011). Κατανοούν την άγνοια (Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986). Κατανοούν ότι η γνώση αποκτάται μέσω της άμεσης εμπειρίας (Wimmer, Hogrefe, & Perner, 1988). Κατανοούν την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου (Perner et al., 1987· Wimmer & Perner, 1983). Διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών γνώσεων που προκύπτουν από διαφορετικές αισθητηριακές εμπειρίες (Gopnik & Graf, 1988· O'Neill & Chong, 2001). Επιδεικνύουν ικανότητα για χειραγώγηση των πεποιθήσεων των άλλων (παραπλάνηση, απόκρυψη, ψέμα) (Bigelow & Dugas, 2008· Peskin & Ardino, 2003).
6-8 ετών	<ul style="list-style-type: none"> Κατανοούν τις προθέσεις δευτέρου επιπέδου, συγκεκριμένα την εξαπάτηση (Misailidi, 2007). Κατανοούν την εσφαλμένη πεποίθηση δευτέρου επιπέδου (Baron-Cohen, 1989· Perner & Wimmer, 1985· Sullivan et al., 1994).
9-11 ετών	<ul style="list-style-type: none"> Κατανοούν τη διπλή μπλόφα (Happé, 1994). Κατανοούν την ειρωνεία και τον σαρκασμό (Filippova & Astington, 2008).

Σε συνέχεια προηγούμενων επιτευγμάτων, η ανάπτυξη των παιδιών στην ηλικία των 4-6 ετών χαρακτηρίζεται από μία σειρά σημαντικών γνωστικών

κατακτήσεων, μεταξύ των οποίων και η κατανόηση των πεποιθήσεων. Σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά κατανοούν ότι απαιτείται άμεση εμπειρία για να αποκτηθεί γνώση (Wimmer et al., 1988). Επίσης, τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν μεταξύ των γνώσεων που προκύπτουν από διαφορετικές αισθητηριακές εμπειρίες (Gopnik & Graf, 1988· O'Neill & Chong, 2001). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν τη γνώση από την πεποίθηση και να κατανοούν την εσφαλμένη πεποίθηση (Perner et al., 1987· Wimmer & Perner, 1983), δηλαδή να κατανοούν ότι ένα άτομο θα πράξει σύμφωνα τη γνώση που είχε πριν μεσολαβήσει ένα γεγονός, εάν αγνοεί ότι μεσολάβησε το γεγονός αυτό. Οι κατακτήσεις αυτές είναι τόσο ριζικές, που στο τέλος αυτής της ηλικίας τα παιδιά είναι σε θέση όχι μόνο να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τις πράξεις των άλλων, αλλά επιπλέον να χειρίζονται τις πεποιθήσεις των άλλων προς όφελός τους (Bigelow & Dugas, 2008· Peskin & Ardino, 2003).

Αργότερα, στις ηλικίες των 6-8 ετών και των 9-11 ετών, τα παιδιά αποκτούν πιο σύνθετη κοινωνική κατανόηση, ως αποτέλεσμα της κατάκτησης επιπλέον νοητικών καταστάσεων. Τα παιδιά μπορούν πλέον να αναγνωρίζουν τις νοητικές καταστάσεις ενός ατόμου για τις νοητικές καταστάσεις ενός άλλου ατόμου, δηλαδή τις εσφαλμένες πεποιθήσεις δευτέρου επιπέδου (Baron-Cohen, 1989· Perner & Wimmer, 1985· Sullivan et al., 1994). Για παράδειγμα, τα παιδιά κατανοούν ότι η μητέρα πιστεύει ότι το παιδί δε γνωρίζει τι δώρο του έχει αγοράσει. Επιπλέον, τα παιδιά τώρα είναι σε θέση να παραπλανούν, λέγοντας την αλήθεια, αντί για ένα ψέμα (Harpre, 1994), καθώς και να κατανοούν την ειρωνεία και τον σαρκασμό, ερμηνεύοντας το νόημα μίας πρότασης σε αντίθεση με αυτά που λέγονται (Filippova & Astington, 2008).

Κατωτέρω παρατίθενται αναλυτικά τα σημαντικότερα ευρήματα ανά νοητική κατάσταση και αναδεικνύεται η συσχέτισή τους με την κατανόηση των πεποιθήσεων.

Μέσα από αυτήν την επισκόπηση, επιχειρείται αφενός να παρουσιαστεί το σύνολο των προαπαιτούμενων γνώσεων για την κατανόηση των πεποιθήσεων και αφετέρου να γίνει αντιληπτή η κατανόηση αυτή ως συνεχές, το οποίο ξεκινά από τη βρεφονηπιακή ηλικία, και εξελίσσεται και επεκτείνεται πέρα από τη μέση παιδική ηλικία. Στο τέλος κάθε υποενότητας ακολουθεί συγκριτική παράθεση των αντίστοιχων ευρημάτων στον αυτισμό. Μέσα από τη σύγκριση των ευρημάτων γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τα κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία στον αυτισμό, αλλά και να προσεγγιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο πληθυσμών ως προς την κατανόηση των πεποιθήσεων.

3.3.3. Ευρήματα

3.3.3.1. Διαφορετική αντίληψη

Ήδη από τη βρεφονηπιακή ηλικία τα παιδιά μπορούν να εναλλάσσουν αυθόρμητα την προσοχή τους με την προσοχή του ατόμου που τα φροντίζει (Butler et al., 2000· Carpenter et al., 1998· Doherty, 2009· Wellman, Phillips, Dunphy-Lelii, & LaLonde, 2004). Η Carpenter και οι συνεργάτες της (1998) διαπίστωσαν ότι τα μικρά παιδιά ηλικίας 9-15 μηνών, ενώ παίζουν ελεύθερα με ένα αντικείμενο, μαθαίνουν πρώτα να μοιράζονται και ύστερα να ακολουθούν την προσοχή της και τη συμπεριφορά της μητέρας τους, δείχνοντας ή κοιτώντας προς το αντικείμενο του παιχνιδιού. Η ίδια έρευνα διαπίστωσε, επίσης, ότι τα μικρά παιδιά πρώτα κατευθύνουν την προσοχή της μητέρας τους σε σχέση με το αντικείμενο, και ύστερα τη συμπεριφορά της. Ο Butler και οι συνεργάτες του (2000) διαπίστωσαν ότι σε ηλικία 18 μηνών, τα μικρά παιδιά ακολουθούν το βλέμμα ενός ατόμου προς έναν στόχο, ακόμα και όταν παρεμβάλλεται μία οθόνη ανάμεσα στα παιδιά και τον στόχο. Από αυτές τις πρώτες έρευνες προκύπτει ότι τα μικρά παιδιά κατανοούν ότι όχι μόνο ότι ένα άλλο

άτομο μπορεί να βλέπει κάτι διαφορετικό από τα ίδια, αλλά επιπλέον ότι το άλλο άτομο μπορεί να έχει μία συγκεκριμένη πρόθεση σε σχέση με αυτό που βλέπει. Όμως σε ποια ηλικία μπορούν τα παιδιά να εκφράσουν ρητά την κατανόησή τους για τη διαφορετική αντίληψη του άλλου;

Σε ένα κλασικό μεθοδολογικό παράδειγμα, η κατανόηση της διαφορετικής οπτικής αντίληψης έχει μελετηθεί με τη χρήση καρτών που φέρουν διαφορετικές εικόνες σε κάθε πλευρά (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin, & Hill, 1996· Hamilton et al., 2009· Masangkay et al., 1974). Σε αυτήν τη δοκιμασία, τα μικρά παιδιά καλούνται να δηλώσουν τι βλέπει στην κάρτα ένα άτομο, το οποίο κάθεται στη θέση που βρίσκεται απέναντι από τη δική τους. Εάν απαντήσουν σωστά, τότε θεωρείται ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι η οπτική αντίληψη του άλλου ατόμου μπορεί να διαφέρει από τη δική τους οπτική αντίληψη ("*visual-perspective taking*"). Μία προέκταση αυτής της διάταξης διερευνά και την εννοιολογική κατανόηση των παιδιών ("*conceptual perspective taking*"). Σε αυτήν τη δοκιμασία, τα παιδιά βλέπουν κάρτες που φέρουν από μία εικόνα σε μία πλευρά. Μεταβάλλοντας την κατεύθυνση της κάρτας, τα παιδιά ερωτώνται πώς φαίνεται το αντικείμενο της εικόνας σε ένα άλλο άτομο (Hadwin et al., 1996· Hamilton et al., 2009· Masangkay et al., 1974). Από τις πρώτες κιόλας εφαρμογές αυτού το παραδείγματος διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κατανοούν τη διαφορετική οπτική αντίληψη σε ηλικία 2-3 ετών (Lempers, Flavell, & Flavell, 1977) και τη διαφορετική εννοιολογική αντίληψη σε ηλικία 4-6 ετών (Gzesh, & Surber, 1985). Πότε όμως μπορούν τα παιδιά να διακρίνουν ανάμεσα στη φυσική αντίληψη και την εννοιολογική κατανόηση των αντικειμένων;

Για να διερευνήσουν την κατανόηση αυτή, οι ερευνητές σχεδίασαν ένα μεθοδολογικό παράδειγμα, στο οποίο η φυσική αντίληψη του αντικειμένου διέφερε από την εννοιολογική του κατανόηση. Το παράδειγμα αυτό ονομάστηκε "διάκριση

φαινομενικού-πραγματικού" ("*appearance – reality distinction*") (Flavell et al., 1986· Flavell et al., 1987· Moll & Meltzoff, 2011). Στο παράδειγμα αυτό, τα παιδιά ερωτώνται *πως φαίνεται και τι είναι πραγματικά* ένα αντικείμενο ή ένα χαρακτηριστικό του αντικειμένου (πχ. το χρώμα). Σε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, τα παιδιά επιτύγχαναν εάν απαντούσαν ότι το αντικείμενο φαινόταν για μήλο ή κομμάτι ξύλου, ενώ στην πραγματικότητα ήταν ένα κεράκι (Flavell et al., 1986). Σε προέκταση αυτού του παραδείγματος, τα παιδιά μπορεί να ερωτηθούν και για την προσποιητή ταυτότητα ενός αντικειμένου (Flavell et al., 1987). Σε πιο πρόσφατη εκδοχή αυτού του παραδείγματος, τα παιδιά καλούνται να μετακινήσουν ένα άσπρο τουβλάκι με χρωματιστά διαφανή φίλτρα, έτσι ώστε να φαίνεται το ζητούμενο χρώμα στον ερευνητή (Moll & Meltzoff, 2011). Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι σε ηλικία 3-5 ετών τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στη φαινομενική και τη φυσική υπόσταση των αντικειμένων, καθώς και ότι η κατανόηση αυτή διευκολύνεται όταν στα παιδιά δηλώνεται ότι το αντικείμενο προσποιείται ότι είναι άλλο αντικείμενο.

Αυτισμός

Στον αυτισμό, λίγες μελέτες έχουν σχεδιαστεί για να διερευνήσουν την από κοινού εστίαση της προσοχής και την κατανόηση της διαφορετική οπτικής και εννοιολογικής αντίληψης (Baron-Cohen, 1989· Carpenter et al., 2002· Hadwin et al., 1996· Hamilton et al., 2009· Leslie & Frith, 1988). Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 2 ετών, ακολουθούν διαφορετικό πρότυπο από κοινού εστίασης της προσοχής. Αντίθετα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό πρώτα μοιράζονται, ακολουθούν και καθοδηγούν τη συμπεριφορά των άλλων και ύστερα μοιράζονται, ακολουθούν και καθοδηγούν την προσοχή τους (Carpenter et al., 2002). Όσον αφορά την κατανόηση

της οπτικής αντίληψης, φαίνεται ότι τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν τη διαφορετική οπτική μίας κούκλας στην ίδια ηλικία με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Baron-Cohen, 1989· Leslie & Frith, 1988), ενώ δυσκολεύονται και καθυστερούν ως προς την κατανόηση της διαφορετικής εννοιολογικής αντίληψης (Hadwin et al., 1996· Hamilton et al., 2009). Χαρακτηριστικά, στην έρευνα με εκπαιδευτική παρέμβαση της Hadwin και των συνεργατών της (1996) διαπιστώθηκε ότι μόνο το 20% των παιδιών με αυτισμό, ηλικίας 4:5-5 ετών, δεν κατανοούσε τη διαφορετική οπτική αντίληψη. Αντίθετα, το 70% των παιδιών με αυτισμό της ίδιας ηλικίας δεν κατανοούσε τη διαφορετική εννοιολογική αντίληψη.

3.3.3.2. Σχηματισμός γνώσης

Μετά την ηλικία των 3,5 ετών, όταν απογειώνεται η συμβολική ικανότητα των παιδιών, τα παιδιά αρχίζουν να απαγκιστρώνουν τα αντικείμενα που παρατηρούν από την τρέχουσα αντίληψή τους και να σχηματίζουν πιο ευέλικτες αναπαραστάσεις για αυτά. Μία πρώτη σχέση με αυτές τις αναπαραστάσεις αποτελεί η απόλυτη βεβαιότητα ενός παιδιού για τη φυσική ύπαρξη ή ισχύ τους. Αυτή η απόλυτη βεβαιότητα προκύπτει από το γεγονός ότι το παιδί έχει δει αυτό που προασπίζεται, και εκφράζεται μέσω της άποψής του ότι *"γνωρίζει ότι"* ή *"είναι βέβαιος/η ότι"* τα πράγματα είναι έτσι όπως διατυπώνονται. Για παράδειγμα, για να πει ένα παιδί ότι η μητέρα του γνωρίζει ότι το ίδιο έχει φάει ένα γλυκό, σημαίνει ότι το παιδί κατανοεί ότι η μητέρα του το είδε να τρώει το γλυκό αυτό. Αντίθετα, όταν ένα παιδί ισχυρίζεται ότι η μητέρα του δε γνωρίζει ότι έχει φάει το γλυκό, παρόλο που η μητέρα του το είδε να το τρώει, σημαίνει ότι το παιδί δεν κατανοεί ακόμα τη σχέση μεταξύ της οπτικής αντίληψης και της γνώσης, ή μάλλον δεν κατανοεί με ποιον τρόπο σχηματίζεται η γνώση. Όμως σε ποια ηλικία μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον σχηματισμό της γνώσης;

Σε κλασικό μεθοδολογικό παράδειγμα για τη διερεύνηση αυτής της κατανόησης, οι ερευνητές χρησιμοποιούν δοχεία που περιέχουν διαφορετικά αντικείμενα (Gopnik & Graf, 1998· O'Neill & Chong, 2001· Wimmer et al., 1988). Στη συνέχεια, ένα άτομο κοιτάζει μέσα στο δοχείο και ένα άλλο άτομο δεν κοιτάζει μέσα σε αυτό. Κατόπιν, τα παιδιά ερωτώνται ποιο από τα δύο άτομα *"ξέρει/γνωρίζει τι υπάρχει"* στο εσωτερικό του δοχείου. Από τις μέχρι τώρα έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά ηλικίας 3 ετών δεν κατανοούν πλήρως ότι μόνο όταν κάποιος βλέπει κάτι τότε το γνωρίζει. Αντίθετα, τα παιδιά ηλικίας 4 ετών είναι σε μεταβατικό επίπεδο και τα παιδιά ηλικίας 5 ετών έχουν πλήρως κατακτήσει αυτήν την κατανόηση (Wimmer et al., 1988). Σε βελτιωμένη εκδοχή αυτού του παραδείγματος, οι ερευνητές παρότρυναν τα παιδιά να συμμετέχουν ως ένα από τα δύο άτομα, δηλαδή να κοιτάζουν ή να μην κοιτάζουν μέσα στο δοχείο. Έτσι, ένα παιδί βίωνε τον σχηματισμό της γνώσης, σε αντίθεση με ένα άλλο παιδί το οποίο δεν τον βίωνε. Στη συνέχεια, στα παιδιά γινόταν η ερώτηση: *"εσύ ξέρεις/γνωρίζεις τι υπάρχει"* μέσα στο κουτί. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά είχαν καλύτερη εκτίμηση της δικής τους γνώσης, σε σχέση με τη γνώση του άλλου (Wimmer et al., 1988).

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές μελέτησαν σε ποια ηλικία μπορούν τα παιδιά να διακρίνουν ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους γνώσης (Gopnik & Graf, 1998· O'Neill & Chong, 2001). Στη μελέτη των Gopnik και Graf (1998), παιδιά ηλικίας 3-5 ετών έβλεπαν έξι συρτάρια. Τα παιδιά λάμβαναν την ίδια λεκτική πληροφόρηση, έβλεπαν το ίδιο και καλούνταν να συλλογιστούν για τα περιεχόμενα των συρταριών. Τα παιδιά ηλικίας 3 ετών επιτύγχαναν χαμηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Οι επιδόσεις των παιδιών στην απόκτηση γνώσης με βάση τον συλλογισμό ήταν χαμηλότερες, σε σύγκριση με τις άλλες δύο εμπειρικές πηγές γνώσης. Στη μελέτη των O'Neill και Chong (2001), παιδιά ηλικίας 3-4 ετών έρχονταν σε επαφή με πέντε

αντικείμενα, των οποίων την ταυτότητα μπορούσαν να διαπιστώσουν χρησιμοποιώντας μία αίσθηση κάθε φορά (όραση, ακοή, αφή, γεύση και όσφρηση). Ανακαλύπτοντας την ταυτότητα του κάθε αντικειμένου, τα παιδιά ερωτώνταν πώς έμαθαν για αυτό. Τα παιδιά ηλικίας 3 ετών σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις (25%) σε σύγκριση με τα παιδιά ηλικίας 4 ετών (50%). Οι επιδόσεις των παιδιών ήταν υψηλότερες όταν καλούνταν να δείξουν, και όχι απλώς να πουν, με ποιον τρόπο έμαθαν για το αντικείμενο αυτό.

Αυτισμός

Η έρευνα για την κατανόηση του σχηματισμού της γνώσης στον αυτισμό είναι περιορισμένη και συγκεκριμένη (Baron-Cohen & Goodhart, 1994· Leslie & Frith, 1988· Perner et al., 1989). Τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 7 ετών, επιτυγχάνουν να κατανοήσουν τον ρόλο της οπτικής αντίληψης στον σχηματισμό της γνώσης μόνο σε ποσοστό 44% (Leslie & Frith, 1988). Τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 4-5 ετών, επιτυγχάνουν μόνο σε ποσοστό 33,3%, ενώ τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση σημειώνουν ποσοστό επιτυχίας 75% στην ίδια κατανόηση (Baron-Cohen & Goodhart, 1994). Πιο πρόσφατα, στη μελέτη των Lind και Bowler (2010), παιδιά και έφηβοι με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 6-7 ετών, εξομοιώθηκαν, ως προς τη χρονολογική και τη λεκτική νοητική ηλικία, με παιδιά με τυπική ανάπτυξη και με παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση του σχηματισμού της γνώσης με βάση την οπτική αντίληψη, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, μόνο 24 από τα 40 παιδιά με αυτισμό (60%), σε σχέση με τα 36 από τα 40 παιδιά της ομάδας ελέγχου (90%), σημείωσαν επιτυχία. Από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι, στη λεκτική νοητική ηλικία των 7 ετών, τα παιδιά με

αυτισμό έχουν σχεδόν κατανοήσει τον σχηματισμό της γνώσης. Ωστόσο, αυτή η κατανόηση είναι ετεροχρονισμένη σε σχέση με την αντίστοιχη κατανόηση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

3.3.3.3. Εσφαλμένη πεποίθηση

Η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης θεωρείται ο πυλώνας της κοινωνικής κατανόησης. Αποδεικνύεται μέσω της ικανότητας του παιδιού να προβλέπει ότι ένα άτομο θα δράσει σύμφωνα με τη γνώση που είχε πριν μεσολαβήσει ένα καθοριστικό γεγονός, το οποίο το άτομο αυτό αγνοεί. Στο κλασικό μεθοδολογικό παράδειγμα, τα παιδιά βλέπουν ένα ή δύο κουτιά και δύο πρωταγωνιστές. Όσο απουσιάζει ο ένας πρωταγωνιστής, τα παιδιά παρακολουθούν το περιεχόμενο του ενός κουτιού να αλλάζει. Όταν επιστρέψει ο πρωταγωνιστής, τα παιδιά ερωτώνται: *"Που θα ψάξει ο X για το (περιεχόμενο του κουτιού);"*. Η εσφαλμένη πεποίθηση αυτής της δοκιμασίας ονομάζεται *εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου* επειδή αφορά την (εσφαλμένη) νοητική κατάσταση άλλου ατόμου. Υφίσταται επίσης και η κατανόηση της *εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου*, η οποία αφορά την (εσφαλμένη) νοητική κατάσταση που διατηρεί ένα άτομο για τη νοητική κατάσταση ενός άλλου ατόμου. Σε αντίστοιχο μεθοδολογικό παράδειγμα, τα παιδιά παρακολουθούν δύο πρωταγωνιστές, από τους οποίους ο πρώτος έχει δηλώσει την πρόθεσή του απέναντι στον δεύτερο (πχ. να του κάνει ένα δώρο-έκπληξη, να του πάρει ένα παγωτό). Καθώς εξελίσσεται το σενάριο, τα παιδιά παρακολουθούν τον δεύτερο πρωταγωνιστή να ανακαλύπτει την πρόθεση του πρώτου, χωρίς να το γνωρίζει ο πρώτος. Σε αυτήν την εκδοχή, τα παιδιά ερωτώνται *"Τι πιστεύει ο X (πρώτος) ότι πιστεύει ο Y (δεύτερος);"* και *"Ξέρει ο X ότι γνωρίζει ο Ψ;"*.

Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση της εσφαλμένης πεποίθησης (Bartsch & Wellman, 1989· Hogrefe et al., 1986· Perner et al., 1987· Perner & Wimmer, 1985· Sullivan et al., 1994· Wimmer & Perner, 1983). Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι υπάρχει μία αναπτυξιακή κατεύθυνση στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου και δευτέρου επιπέδου. Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα των Wimmer και Perner (1983), βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών επιτυγχάνουν να κατανοήσουν την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου σε ποσοστό 33%, ενώ τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και τα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών επιτυγχάνουν σε ποσοστό 91%. Λίγο αργότερα, ο Perner και οι συνεργάτες του (1987), βελτίωσαν το κλασικό παράδειγμα και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν σε ποσοστό 19% σε ηλικία 3-3,5 ετών, σε ποσοστό 58% σε ηλικία 3,5-4 ετών και σε ποσοστό 92% σε ηλικία 4-4,5 ετών.

Περαιτέρω, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι, αν σχεδιάζαν μία εκδοχή στην οποία τα ίδια τα παιδιά θα βίωναν πρώτα την εσφαλμένη πεποίθηση, τότε τα ποσοστά επιτυχίας θα ήταν υψηλότερα (Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986· Perner et al., 1987). Σε αυτήν την εκδοχή, τα παιδιά βλέπουν ένα οικείο σε αυτά κουτί, η εμφάνιση του οποίου τα προδιαθέτει ως προς συγκεκριμένο περιεχόμενο. Ωστόσο, δεν γνωρίζουν ότι το περιεχόμενο αυτό έχει αλλαχθεί. Αφού ερωτηθούν ποιο είναι το περιεχόμενο του κουτιού, τα παιδιά ερωτώνται και σχετικά με την πεποίθηση ενός άλλου ατόμου για το περιεχόμενο του κουτιού. Από τις μελέτες που ακολούθησαν προκύπτει ότι, παρότι τα παιδιά, σε ηλικία 4 ετών, κατανοούν την άγνοια σε ποσοστό 81%, κατανοούν τη βιωμένη εσφαλμένη πεποίθηση μόνο σε ποσοστό 44%. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης εξακολουθεί να είναι δύσκολη για τα παιδιά ηλικίας 4 ετών, παρά τις μεθοδολογικές βελτιώσεις.

Ενώ η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου επιτυγχάνεται στην ηλικία των 4-6 ετών, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου κατακτιέται αργότερα (Perner & Wimmer, 1985· Sullivan et al., 1994). Συγκεκριμένα, οι Perner και Wimmer (1985) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου σε ποσοστό 17% σε ηλικία 7 ετών, 42% σε ηλικία 8 ετών, 50 σε ηλικία 9 ετών και 67% σε ηλικία 10 ετών. Στα παιδιά που δέχθηκαν μνημονική βοήθεια, τα ποσοστά της επιτυχία διαμορφώθηκαν σε 25%, 67%, 58% και 100% αντίστοιχα. Οι Sullivan, Zaitchik και Tager-Flusberg (1994), εφαρμόζοντας μία πιο απλοποιημένη εκδοχή του παραδείγματος σε παιδιά ηλικίας κάτω των 7 ετών, διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις τους συνολικά ήταν σημαντικά καλύτερες στα νέα έργα, σε σύγκριση με τα πρώτα έργα. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών δε βρέθηκε να είναι σημαντικές (29%) στα πρώτα έργα, ενώ αντίθετα ήταν σημαντικές, και κοντά στο μέσο όρο (43%), στα νέα έργα. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αιτιολογούν τις απαντήσεις τους επιτυχώς σε ποσοστό 68%, σε ηλικία 6 ετών.

Αυτισμός

Η κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων είναι η νοητική κατάσταση που έχει διερευνηθεί περισσότερο στην ανάπτυξη στον αυτισμό (Baron-Cohen, 1989· Baron-Cohen et al., 1985· Dahlgren & Trillingsgaard, 1996· Peterson, Slaughter, Peterson, & Premack, 2013· Tager-Flusberg & Sullivan, 1994). Από τις πρώτες κιόλας έρευνες, υποστηρίχθηκε ότι, στον αυτισμό, η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου παρουσιάζει αναπτυξιακή καθυστέρηση. Χαρακτηριστικά, ο Baron-Cohen και οι συνεργάτες του (1985), διαπίστωσαν στη μελέτη τους ότι, ενώ τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη επιτύχαναν στην ερώτηση πεποίθησης σε ποσοστό 85%, και τα

παιδιά με σύνδρομο Down επιτύγχαναν σε ποσοστό 86%, τα παιδιά με αυτισμό και λεκτική νοητική ηλικία 5-6 ετών αποτύγχαναν σε ποσοστό 80%. Από τον ερευνητικό διάλογο που ακολούθησε, προέκυψε ότι οι επιδόσεις σε έργα για την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου συσχετίζονται με τη λεκτική νοητική ηλικία (Happé, 1994). Έτσι, η αρχική αυτή έρευνα αμφισβητήθηκε, αφενός επειδή τα παιδιά με αυτισμό είχαν γλωσσική καθυστέρηση, και αφετέρου επειδή δεν εξομοιώθηκαν με τις ομάδες ελέγχου.

Οι Dahlgren και Trillingsgaard (1996), συμπεριέλαβαν στην έρευνά τους παιδιά με αυτισμό ηλικίας 6-15 ετών, χωρίς γλωσσική καθυστέρηση, τα οποία επιπλέον εξομοιώθηκαν ως προς τη λεκτική νοητική ηλικία με παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Στο κλασικό έργο για την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου, δε διαπιστώθηκε διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών με αυτισμό και τις επιδόσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Σε πιο πρόσφατη έρευνα, η Peterson και οι συνεργάτες της (2013), εστίασαν στο κίνητρο των παιδιών με αυτισμό. Στην ερευνά τους, τα παιδιά με αυτισμό είχαν γλωσσική καθυστέρηση και δεν εξομοιώθηκαν ως προς το λεξιλόγιο με παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό και λεκτική νοητική ηλικία 6:4 ετών επιτυγχάνουν περισσότερο στο νέο έργο (74%), αντίθετα από το κλασικό έργο (13%). Η επιτυχία αυτή δεν απέκλινε από την επιτυχία (77%) των μεγαλύτερων παιδιών με τυπική ανάπτυξη και ηλικίας 4-5 ετών. Διαπιστώθηκε, έτσι, ότι παρά το νέο έργο, τα παιδιά με αυτισμό επιτύγχαναν στο έργο αυτό με καθυστέρηση δύο χρόνων σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Αφού διαπιστώθηκε η καθυστέρηση ως προς την κατάκτηση της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου στον αυτισμό, οι ερευνητές εστίασαν στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δεύτερου επιπέδου (Baron-Cohen, 1989· Bauminger & Kasari, 1999· Scheeren, Rosnay, Koot, & Begeer, 2013· Tager-Flusberg & Sullivan,

1994). Ο Baron-Cohen (1989), εφάρμοσε το παράδειγμα των Perner και Wimmer (1985) για τον έλεγχο της κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων δευτέρου επιπέδου σε παιδιά με αυτισμό και λεκτική νοητική ηλικία 7-8 ετών. Τα παιδιά είχαν προηγουμένως επιτύχει σε έργο κατανόησης της εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου επιπέδου. Η έρευνα διαπίστωσε ότι όλα τα παιδιά, εκτός από ένα, έδειχναν το σημείο στο οποίο βρισκόταν πράγματι ο παγωτατζής, και όχι το σημείο στο οποίο πίστευε η Μαρία ότι πίστευε ο Γιάννης ότι βρισκόταν ο παγωτατζής. Αντίθετα, σχεδόν όλα τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ηλικίας 7:5 ετών (90%) και περισσότερα από τα μισά παιδιά με σύνδρομο Down (60%), έδειχναν το σωστό σημείο. Η διαφορά αυτή ερμηνεύτηκε ως αναπτυξιακή καθυστέρηση ειδικού τύπου.

Πιο πρόσφατα, οι έρευνες άρχισαν να συμπεριλαμβάνουν συμμετέχοντες χωρίς γλωσσική καθυστέρηση (Dahlgren & Trillingsgaard, 1996· Scheeren et al., 2013). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών επιδεικνύουν σύγχυση. Οι Dahlgren και Trillingsgaard (1996) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό, χωρίς γλωσσική καθυστέρηση, διέφεραν σημαντικά ως προς την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δεύτερου επιπέδου από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Αντίθετα, οι Scheeren, Rosnay, Koot και Begeer (2013), διαπίστωσαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με αυτισμό έχουν την ίδια ικανότητα με παιδιά και έφηβους με τυπική ανάπτυξη, ως προς διάφορους τύπους κατανόησης, μεταξύ των οποίων και της κατανόησης εσφαλμένων πεποιθήσεων δευτέρου επιπέδου. Παρά την εξίσωση των επιπέδων της ανάπτυξης του λεξιλογίου, οι έρευνες αυτές δέχθηκαν κριτική, επειδή δεν αξιολογούσαν την αιτιολόγηση των απαντήσεων των παιδιών.

Οι Tager-Flusberg και Sullivan (1994) εφάρμοσαν το παράδειγμα της Sullivan και των συνεργατών της (1994) για τις εσφαλμένες πεποιθήσεις δευτέρου επιπέδου σε έφηβους με αυτισμό (17:10 ετών) και εφήβους με νοητική καθυστέρηση (14:3 ετών).

Οι δύο ομάδες, οι οποίες εξομοιώθηκαν ως προς το προσληπτικό λεξιλόγιο (8-9 ετών), την κατανόηση του συντακτικού και τη γενική νοητική ηλικία (6:0-3:0 ετών), δε φάνηκε διαφέρουν σημαντικά ούτε στις ερωτήσεις ελέγχου ούτε στις ερωτήσεις αιτιολόγησης. Αντίθετα, οι Bauminger και Kasari (1999), οι οποίες εφάρμοσαν το παράδειγμα των Perner και Wimmer (1985), σε παιδιά με αυτισμό (10:74 ετών) και παιδιά με τυπική ανάπτυξη (10:89 ετών), διαπίστωσαν ότι το 68% των παιδιών με αυτισμό, σε σχέση με το 89,5% των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, σημείωσαν επιτυχία στην ερώτηση ελέγχου. Το 40% των παιδιών με αυτισμό έδωσαν εσφαλμένες ή άσχετες αιτιολογήσεις, ενώ το 100% των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, που απάντησαν με επιτυχία την ερώτηση ελέγχου, έδωσαν σωστές ή σχετικές αιτιολογήσεις.

3.3.3.4. Χειραγώγηση πεποιθήσεων

Αφού κατακτήσουν την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων, τα παιδιά αρχίζουν να μπορούν να χειραγωγούν τις πεποιθήσεις των άλλων (Doherty, 2009). Η χειραγώγηση των πεποιθήσεων επιτυγχάνεται με την παραπλάνηση ή την απόκρυψη πληροφοριών, ή με τη διατύπωση ψέματος (Bigelow & Dugas, 2008· Peskin & Ardino, 2003). Σε χαρακτηριστικό παράδειγμα ανίχνευσης αυτής της ικανότητας, τα παιδιά καλούνται να παραπλανήσουν ένα άλλο άτομο ή μία κούκλα, είτε κρύβοντας την αλήθεια είτε λέγοντας ψέματα, προκειμένου να κερδίσουν κάτι. Από τις περιορισμένες μέχρι σήμερα μελέτες που εφάρμοσαν σχετικές εκδοχές αυτού του παραδείγματος, προκύπτει ότι τα παιδιά μπορούν να αποκρύπτουν πληροφορίες σε ηλικία των 4 ετών σε ποσοστό 67% και σε ηλικία 5 ετών σε ποσοστό 89% (Peskin & Ardino, 2003), ενώ, σε ηλικία 3-5 ετών μπορούν να παραπλανούν τους άλλους λέγοντας κάποιο ψέμα, σε ποσοστό 38% (Bigelow & Dugas, 2008). Οι μελέτες αυτές συμφωνούν ότι η κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων έχει σημαντική θετική συσχέτιση με την

απόκρυψη πληροφοριών ($r = .65$, Peskin & Ardino, 2003) και τη διατύπωση ψέματος ($r = .70$, Bigelow & Dugas, 2008). Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι οι επιδόσεις ως προς την εσφαλμένη πεποίθηση προβλέπουν (14,1%) την παραπλάνηση μέσω της διατύπωσης ψέματος (Bigelow & Dugas, 2008).

Αυτισμός

Μέχρι σήμερα, τουλάχιστον δύο μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της κατανόησης των εσφαλμένων πεποιθήσεων και της χειραγώγησης των πεποιθήσεων στον αυτισμό και την τυπική ανάπτυξη (Li, Kelley, Evans, & Lee, 2011· Talwar et al., 2012). Από τις έρευνες αυτές, προκύπτει ότι τα παιδιά με αυτισμό ηλικίας 4-12 ετών, τα οποία δε διαφέρουν ως προς τη λεκτική νοητική ηλικία από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, μπορούν να παραπλανούν τους άλλους μέσω της απόκρυψης πληροφοριών και της διατύπωσης ψεμάτων με την ίδια (Li et al., 2011) ή με ελαφρά χαμηλότερη συχνότητα (Talwar et al., 2012) από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Οι έρευνες αυτές συμφωνούν ότι τα παιδιά με αυτισμό, όπως και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα οποία μπορούν να παραπλανούν, είναι παιδιά που σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες ως προς την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων (Li et al., 2011· Talwar et al., 2012). Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές, αν και τα παιδιά με αυτισμό δε διαφέρουν σημαντικά από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως προς την ικανότητα παραπλάνησης, δυσκολεύονται περισσότερο όταν πρέπει να διατηρήσουν την απόκρυψη μίας πληροφορίας ή ένα ψέμα, σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Li et al., 2011· Talwar et al., 2012).

3.3.3.5. Σαρकाσμός/ειρωνεία και διπλή μπλόφα

Στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση, τα άτομα αντιμετωπίζουν καταστάσεις στις οποίες πρέπει να διακρίνουν τις προθέσεις άλλων ατόμων, ενώ αυτές έρχονται σε αντίθεση με αυτό που λένε ή πράττουν τα άτομα αυτά. Δύο χαρακτηριστικές τέτοιες περιπτώσεις είναι ο σαρκασμός/ειρωνεία και η διπλή μπλόφα. Η πρώτη μελέτη που ανίχνευε την κατανόηση αυτών των δύο νοητικών καταστάσεων ήταν η μελέτη της Harpé (1994). Η Harpé δημιούργησε μία σειρά από 12 Παράξενες Ιστορίες, που περιγράφουν "παράξενες" καταστάσεις, ή αλλιώς κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες η πρόθεση του ομιλητή δεν είναι εμφανής. Για κάθε ερώτηση, οι συμμετέχοντες καλούνταν όχι μόνο να διακρίνουν την κυριολεκτική ή μη σημασία των λεκτικών εκφορών, αλλά επιπλέον να δηλώσουν τις προθέσεις των ομιλητών. Καθοριστικό στοιχείο του παραδείγματος της Harpé αποτέλεσε το γεγονός ότι για πρώτη φορά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βαθμολογήθηκαν όχι μόνο για την ορθότητά τους, αλλά και για την καταλληλότητά τους. Από τη μελέτη αυτή προκύπτει ότι σε ηλικία 6:6-9:7 ετών, τα παιδιά δίνουν πιο ακατάλληλες απαντήσεις για το σαρκασμό/την ειρωνεία (38,5%) σε σχέση με τη διπλή μπλόφα (7,7%).

Πιο πρόσφατα, οι Filippova και Astington (2008) διερεύνησαν την κατανόηση της ειρωνείας σε παιδιά και ενήλικες. Στην έρευνα συμμετείχαν ενήλικες και παιδιά ηλικίας 5, 7 και 9 ετών. Οι συμμετέχοντες άκουγαν 8 διαφορετικές ιστορίες, οι οποίες εμπειρεύσαν από ένα ειρωνικό σχόλιο. Τις ιστορίες συνόδευε από μία εικόνα, στην οποία το άτομο που έκανε το ειρωνικό σχόλιο φαινόταν από πίσω, ώστε να περιορίζεται η δυνατότητα διάκρισης των εκφραστικών στοιχείων του προσώπου. Το τέλος κάθε ιστορίας ακολουθούσε μία σειρά από ερωτήσεις για να εκτιμηθεί η κατανόηση των συμμετεχόντων ως προς το νόημα και την πρόθεση του ομιλητή. Εκτός από τις ιστορίες αυτές, χορηγήθηκαν και τρεις τύποι προηγμένων έργων. Διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση της ειρωνείας έχει σημαντική θετική συσχέτιση ($r=$

.51) με τις επιδόσεις στα αναβαθμισμένα έργα. Διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιών των παιδιών, με την κατανόηση της ειρωνείας τα βελτιώνεται σταδιακά μεταξύ της ηλικίας των 5-7 ετών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι ακόμα και τα παιδιά ηλικίας 9 ετών δεν έφταναν τις επιδόσεις των ενηλίκων.

Αυτισμός

Τα άτομα με αυτισμό φαίνονται να δίνουν λιγότερο κατάλληλες απαντήσεις στις παράξενες ιστορίες για τον σαρκασμό (55,6%) και τη διπλή μπλόφα (44,4%), σε σχέση με τις υπόλοιπες ιστορίες. Η Peterson και συνεργάτες (2012) μελέτησαν την κατανόηση του σαρκασμού σε σχέση με την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης και άλλες νοητικές καταστάσεις σε παιδιά ηλικίας 3-13 ετών. Στα παιδιά χορηγήθηκε η κλίμακα για τη ΘτΝ των Wellman & Liu (2004), με ένα επιπλέον έργο, αυτό που αφορούσε τον σαρκασμό/ειρωνεία. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη επιτυγχάνουν σε ποσοστό 4% σε ηλικία 3-5 ετών, 50% σε ηλικία 6-7:5 ετών, και 41% σε ηλικία 7:5-11:5 ετών, ενώ τα παιδιά με αυτισμό σε ποσοστό 23-27%, και τα παιδιά με σύνδρομο Ασπεργκερ σε ποσοστό 27%. Ο Kaland και οι συνεργάτες του (2005· Kaland et al., 2008) διερεύνησαν νοητικές καταστάσεις, μεταξύ των οποίων και η κατανόηση της διπλής μπλόφας σε παιδιά και έφηβους με αυτισμό, χωρίς γλωσσική καθυστέρηση. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες με αυτισμό έδωσαν λιγότερες κατάλληλες απαντήσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, έδωσαν λιγότερο κατάλληλες απαντήσεις στην ειρωνεία (26,2%), σε σχέση με τη διπλή μπλόφα (2,4%). Οι ερευνητές ερμήνευσαν αυτό το εύρημα, θεωρώντας ότι η επεξεργασία της διπλής μπλόφας γίνεται από άλλους μηχανισμούς, σε σχέση με την επεξεργασία της ειρωνείας.

3.3.4. Σύνοψη

Τυπική Ανάπτυξη

Από τις επιστημονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα προκύπτει ότι ήδη από τη βρεφονηπιακή και την προνηπιακή ηλικία τα παιδιά κατανοούν πολλές παραμέτρους της εμπρόθετης λειτουργίας του νου, τόσο του δικού τους όσο και άλλων ανθρώπων. Σε ηλικία 9-18 μηνών, τα παιδιά αρχικά εναλλάσσουν την προσοχή τους ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και έναν ενήλικα, στη συνέχεια ακολουθούν το βλέμμα του, όταν ο ενήλικας κοιτάζει προς το αντικείμενο, και ύστερα καθοδηγούν το βλέμμα του, προκειμένου να επικοινωνήσουν με τον ενήλικα σχετικά με το αντικείμενο (Carpenter et al., 1998· Butler et al., 2000). Σε ηλικία 2-3 ετών, τα παιδιά κατανοούν ότι δύο άνθρωποι, οι οποίοι στέκονται σε διαφορετικές θέσεις, μπορεί να αντιλαμβάνονται οπτικά διαφορετικά πράγματα (Masangkay et al., 1974). Σε ηλικία 3-4 ετών, τα μισά από τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να κατανοούν ότι δύο άνθρωποι, οι οποίοι βλέπουν το ίδιο αντικείμενο από διαφορετική οπτική σκοπιά, αντιλαμβάνονται διαφορετικά το αντικείμενο αυτό. Δηλαδή, τα παιδιά κατανοούν τη διαφορετική εννοιολογική αντίληψη και ότι μπορεί δύο διαφορετικοί άνθρωποι να έχουν δύο διαφορετικές νοητικές αναπαραστάσεις για το ίδιο αντικείμενο (Masangkay et al., 1974). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε πιο πρόσφατα και από τους Moll & Meltzoff (2011), με παράδειγμα κατάλληλο για τα μικρότερα παιδιά, χωρίς λεκτικές απαιτήσεις. Πριν την ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά μπορούν επίσης να προβλέπουν τις εσωτερικές νοητικές καταστάσεις ενός ατόμου με βάση τις επιθυμίες ή τις πεποιθήσεις του, καθώς και να συνδυάζουν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων, προκειμένου να προβλέπουν τη δράση τους (Wellman & Bartsch, 1988).

Η ηλικία των 4 ετών θεωρείται αναπτυξιακό ορόσημο για την τυπική γνωστική ανάπτυξη. Σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στην

πραγματική και τη φαινομενική υπόσταση και ανάμεσα στα πραγματικά και τα φαινομενικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων (Flavell et al., 1986). Πριν από αυτήν την κατάκτηση, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν την προσποιητή από τη πραγματική υπόσταση των αντικειμένων με μεγαλύτερη ευκολία (Flavell et al., 1987). Στην ίδια ηλικία, τα παιδιά κατανοούν τον σχηματισμό της γνώσης με βάση την οπτική αντίληψη (*βλέπω* → *γνωρίζω*) (Wimmer et al., 1998), ενώ από την ηλικία των 3 ετών φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει αυτήν την κατανόηση, με μειωμένες απαιτήσεις επί της πειραματικής διαδικασίας (Pratt & Bryant, 1990). Παρότι κατανοούν τη σχέση μεταξύ οπτικής αντίληψης και γνώσης, τα παιδιά ηλικίας 4 ετών δυσκολεύονται να διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών αισθητηριακών οργάνων και διαφορετικών τύπων γνώσης (O' Neill & Chong, 2001) και να κατανοήσουν την εξαγωγή της γνώσης μέσω επαγωγικών νοητικών συλλογισμών, σε σχέση με τη λεκτική διατύπωση της γνώσης ή τον σχηματισμό της γνώσης με βάση την οπτική αντίληψη (Gopnik & Graf, 1988).

Ίσως το πιο γνωστό αναπτυξιακό επίτευγμα της ηλικίας των 4 ετών είναι η κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας φαίνεται να προβλέπουν τη δράση των άλλων με βάση τις εσφαλμένες τους πεποιθήσεις σε ποσοστό 33%, ακόμα και σε πιο μακροσκελή έργα (Wimmer & Perner, 1983). Σε πιο απλοποιημένα έργα, με χαμηλότερες απαιτήσεις νοητικής επεξεργασίας, τα παιδιά επιτυγχάνουν στην κατανόηση της άγνοιας σε ποσοστό 39% σε ηλικία 3 ετών, σε ποσοστό 81% σε ηλικία 4 ετών και σε ποσοστό 88% σε ηλικία 5 ετών. Στην ερώτηση για την εσφαλμένη πεποίθηση, επιτυγχάνουν σε ποσοστό 6% σε ηλικία 3 ετών, σε ποσοστό 44% σε ηλικία 4 ετών και σε ποσοστό 88% σε ηλικία 5 ετών (Hogrefe et al., 1986). Σε ηλικία 3-4 ετών, ενώ χρησιμοποιούν όρους πεποιθήσεων στις απαντήσεις τους σε ποσοστό 60%, τα παιδιά αποτυγχάνουν στις ερωτήσεις αιτιολόγησης σε

ποσοστό 66%. Αντίθετα, επιτυγχάνουν στις ερωτήσεις πρόβλεψης δεδομένων επιλογών σε ποσοστό 33% (Bartsch & Wellman, 1989). Στην ίδια ηλικία, τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να χειρίζονται εμπρόθετα τις νοητικές καταστάσεις των άλλων, επιδεικνύοντας ολοένα αυξανόμενη επιδεξιότητα. Τα παιδιά μπορούν να αποκρύψουν μία πληροφορία σε ποσοστό 33% σε ηλικία 3 ετών, σε ποσοστό 67% σε ηλικία 4 ετών και σε ποσοστό 89% σε ηλικία 5 ετών (Peskin & Ardino, 2003). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν, επίσης, να παραπλανήσουν τους άλλους μέσω του ψέματος, σε ποσοστό 37,5% (Bigelow & Dugas, 2008).

Η ηλικία των 7 ετών αποτελεί εξίσου σημαντικό αναπτυξιακό ορόσημο, καθότι στην ηλικία αυτή τα παιδιά μπορούν να κατανοούν τις εσφαλμένες πεποιθήσεις δευτέρου επιπέδου, τις εντεταγμένες πεποιθήσεις ενός ατόμου για τις πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου. Σε ένα πιο σύνθετο έργο (*το παράδειγμα με τον παγωτατζή*), διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν στην αιτιολόγηση στην ερώτηση της εσφαλμένης πεποίθησης σε ποσοστό 17% σε ηλικία 7 ετών, σε ποσοστό 42% σε ηλικία 8 ετών, σε ποσοστό 50% σε ηλικία 9 ετών, και σε ποσοστό 67% σε ηλικία 10 ετών (Perner & Wimmer, 1989). Σε ένα πιο απλοποιημένο έργο (*το παράδειγμα με το κουταβάκι και τα γενέθλια*), διαπιστώθηκε ότι τα μισά παιδιά ηλικίας 4:8 ετών, και πάνω από το 60% των παιδιών ηλικίας 6 ετών, επιτυγχάνουν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους στην ερώτηση για την εσφαλμένη πεποίθηση (Sullivan et al., 1994). Παρότι κατανοούν τις εσφαλμένες πεποιθήσεις δευτέρου επιπέδου, τα παιδιά αυτής της ηλικίας δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μεταφορική χρήση μερών του λόγου, όπως είναι η ειρωνεία και ο σαρκασμός (Filippova & Astington, 2008). Τα παιδιά επιτυγχάνουν να κατανοήσουν την ειρωνεία και τον σαρκασμό σε ποσοστό 50% σε ηλικία 6-7 ετών, ενώ ακόμα και σε ηλικία 8-9 ετών το 41% των παιδιών δεν έχει κατακτήσει αυτήν την κατανόηση (Peterson et al., 2012).

Αυτισμός

Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, τα παιδιά με αυτισμό ακολουθούν τα επιτεύγματα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη με χρονική καθυστέρηση και με διαφορετική ακολουθία ως προς τις έννοιες. Σε ηλικία 4 ετών ($\Delta NH=2:2$), και σε ποσοστό 67%, τα παιδιά με αυτισμό ακολουθούν την τυπική ανάπτυξη ως προς την κατάκτηση της από κοινού εστίασης της προσοχής, αλλά, αντίθετα με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, πρώτα μοιράζονται και ακολουθούν τη συμπεριφορά των άλλων και ύστερα μοιράζονται και ακολουθούν την προσοχή τους (Carpenter et al., 1998). Σε ηλικία 10 ετών ($\Delta NH=4:5-5$), μόνο το 30% των παιδιών με αυτισμό έχει κατακτήσει την κατανόηση της διαφορετικής εννοιολογικής αντίληψης (Hadwin et al., 1996). Σε ηλικία 13:1 ετών ($\Delta NH=4:8$), το 33% των εφήβων με αυτισμό κατανοεί τον ρόλο της οπτικής αντίληψης στον σχηματισμό της γνώσης (Baron-Cohen & Goodhart, 1994).

Ως προς την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων, μέχρι τώρα γνωρίζαμε ότι το 80% των παιδιών με αυτισμό, ηλικίας 11:11 ετών ($\Delta NH=5:5$), αποτυγχάνει σε ερώτηση για την πεποίθηση πρώτου επιπέδου, αντίθετα από το 85% των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 4:5 ετών, το οποίο επιτυγχάνει στην ερώτηση αυτή (Baron-Cohen et al., 1985). Ωστόσο, πιο πρόσφατη έρευνα διαπίστωσε ότι τα παιδιά με αυτισμό επιτυγχάνουν στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης σε ποσοστό 74%, καθώς και ότι υπάρχει επιλογή κινήτρου και ανταγωνιστικό πλαίσιο (Peterson et al., 2013). Ως προς την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων δεύτερου επιπέδου, έχει διαπιστωθεί ότι οι έφηβοι με αυτισμό, ηλικίας 15:3 ετών ($\Delta NH=7:8$), αποτυγχάνουν στην ερώτηση πρόβλεψης (Baron-Cohen, 1989). Αντίθετα, σε άλλες έρευνες, στις οποίες τα άτομα με αυτισμό εξομοιώθηκαν ως προς τη γλωσσική ικανότητα με άτομα

με νοητική καθυστέρηση και άτομα τυπική ανάπτυξη, δε διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων (Tager-Flusberg & Sullivan, 1994· Scheeren et al., 2013).

Όπως στην τυπική ανάπτυξη, έτσι και στον αυτισμό, τα παιδιά που μπορούν να παραπλανούν με επιτυχία σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στην κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων (Li et al., 2011). Ωστόσο, σε αντίθεση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να διατηρήσουν ένα ψέμα (Li et al., 2011· Talwar et al., 2012). Όσον αφορά την κατανόηση της ειρωνείας και του σαρκασμού, σε χρονολογική ηλικία 9 ετών τα παιδιά με αυτισμό επιτυγχάνουν μόνο κατά 23%-27%, δηλαδή σε ποσοστό αρκετά χαμηλότερο από το αντίστοιχο των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης για την ίδια ηλικία, το οποίο είναι 41% (Wellman & Liu, 2004). Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό δίνουν λιγότερο κατάλληλες απαντήσεις για την ειρωνεία και τον σαρκασμό, σε σχέση με τη διπλή μπλόφα (Kaland et al., 2005· Kaland et al., 2008).

3.4. Η Κατανόηση των συναισθημάτων

3.4.1. Εισαγωγή

Η κατανόηση των συναισθημάτων αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής κατανόησης. Προσαρμόζοντας τον αρχικό ορισμό των Premack και Woodruff (1978), θα μπορούσαμε να πούμε ότι η νοητική δυνατότητα του ατόμου προσδιορίζεται από την ικανότητά του να αναγνωρίζει, να ερμηνεύει και να προβλέπει, με όρους νοητικών καταστάσεων, τόσο τη συναισθηματική συμπεριφορά του, όσο και τη συναισθηματική συμπεριφορά άλλων ατόμων. Στο πλαίσιο της διευρυμένης αναπτυξιακής προοπτικής της κοινωνικής κατανόησης, πολλές εκπαιδευτικές έρευνες με παρεμβάσεις εντάσσουν την κατανόηση των συναισθημάτων

σε ένα ενιαίο πρόγραμμα, μαζί με την κατανόηση των επιθυμιών και των πεποιθήσεων (Feng, Lo, Tsai, & Cartledge, 2008· Gevers, Clifford, Mager, & Boer, 2006· Hutchins et al., 2008· Solomon, Goodlin-Jones & Andres, 2004· Turner-Brown, Perry, Dichter, Bodfish, & Penn, 2008).

Η κοινωνική κατανόηση συχνά συγχέεται με τη συγκινησιακή ενσυναίσθηση και τη γνωστική ενσυναίσθηση. Όπως προαναφέρθηκε ωστόσο, η γνωστική ενσυναίσθηση αφορά την κατανόηση του πηγαίου συναισθήματος που προκαλείται σε ένα άτομο από τη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου ατόμου (*πώς νιώθεις εσύ όταν βλέπεις τον/την να νιώθει...*), ενώ συγκινησιακή ενσυναίσθηση έχουμε όταν ένα άτομο αυθόρμητα μοιράζεται τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου (Bensalah et al., 2016). Στην κατανόηση των συναισθημάτων, το ενδιαφέρον εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται μία συναισθηματική εμπειρία που παρατηρεί, ανεξάρτητα από το συναίσθημα που ενδεχομένως προκαλείται αυτόματα στον ίδιο.

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις για τα συναισθήματα. Αρχικά τα συναισθήματα διακρίνονταν σε βασικά και μη βασικά. Ο Ekman (2011) διέκρινε πέντε συναισθήματα ως βασικά: χαρά, λύπη, φόβο, αηδία, θυμό. Η διάκριση αυτή υποστηρίχθηκε με βάση εννέα κριτήρια: (α) διακριτά καθολικά χαρακτηριστικά, (β) παρουσία σε άλλα πρωτεύοντα, (γ) διακριτή φυσιολογία, (δ) διακριτά καθολικά προγενόμενα, (ε) συνέπεια στις συναισθηματικές αντιδράσεις, (στ) γρήγορη έναρξη, (ζ) σύντομη διάρκεια, (η) αυτόματη εκτίμηση, και (θ) αβίαστη έκφραση. Αργότερα, ακολούθησε διαφοροποίηση από τα βασικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα τα σύνθετα συναισθήματα, όπως για παράδειγμα: υπερηφάνεια, ντροπή, ευγένεια, ενθουσιασμός, ανησυχία, απογοήτευση κλπ. (Baron-Cohen, Golan & Ashwin, 2009· Fridenson-Hayo et al., 2016).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ως προς τα κοινωνικά ή ηθικά συναισθήματα, τα οποία διακρίνονται από τα βασικά και τα σύνθετα συναισθήματα. Τα κοινωνικά συναισθήματα – *αμηχανία, ντροπή, ενοχή, υπερηφάνεια, ύβρις* – προϋποθέτουν τη γνώση των κοινωνικών κανόνων (Tangey, Miller, Flicker, & Barlow, 1996· Widen & Russell, 2010). Τα κοινωνικά συναισθήματα αναφέρονται συχνά και ως συναισθήματα αυτοσυνείδησης ("*self-conscious emotions*") επειδή προϋποθέτουν, επίσης, τη συνειδητοποίηση του εαυτού και την επίγνωση των προσωπικών κανόνων (Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989· Tangey, 1990). Στα συναισθήματα αυτά προστέθηκαν πρόσφατα και τα μεικτά συναισθήματα ή μείγματα συναισθημάτων, στα οποία μπορεί ένα άτομο να αισθάνεται ταυτόχρονα δύο συναισθήματα, για παράδειγμα έναν συνδυασμό φόβου και λύπης (Larsen, 2017, Watson & Stanton, 2017).

Πέρα από αυτές τις δομικές κατηγοριοποιήσεις, η έρευνα για την ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων έχει επικεντρωθεί στην κατανόηση των εννέα στοιχείων των συναισθημάτων (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Η κατανόηση αυτών των στοιχείων αναπτύσσεται μεταξύ 3-11 ετών και επιτυγχάνεται μέσα από τρεις διακριτές διαδοχικές φάσεις. Στην πρώτη φάση, σε ηλικία 3-5 ετών, τα παιδιά κατανοούν τα συναισθήματα από τη δημόσια εκφρασή τους, την αιτιώδη φύση τους και τη σχέση της μνήμης στην ανάκλησή τους. Στη δεύτερη φάση, σε ηλικία 5-7 ετών, τα παιδιά κατανοούν το νοητικό χαρακτήρα των συναισθημάτων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν με τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις. Επιπλέον, αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στο πραγματικό και το φαινομενικό συναίσθημα. Στην τρίτη φάση, σε ηλικία 9-11 ετών, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν μία κατάσταση από διαφορετικές σκοπιές και κατανοούν τις αλληλεπιδράσεις που προκαλούν τα κοινωνικά και τα μεικτά συναισθήματα. Σε αυτήν

τη φάση, μπορούν επίσης να επιλέξουν μία ψυχολογική στρατηγική για να έχουν καλύτερο έλεγχο ως προς την ένταση του συναισθήματος τους.

Υπάρχουν δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της συναισθηματικής κατανόησης: η εξελικτική προσέγγιση (Ekman, 1994 και Izard, 1962, όπως αναφέρονται σε Widen & Russell, 2010) και η αναπτυξιακή προσέγγιση (Fisher, 1980, όπως αναφέρεται σε Widen & Russell, 2010, 2008). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, τα παιδιά ξεκινούν με ένα προϋπάρχον σύστημα συναισθηματικών νοητικών κατηγοριών, με κεντρικό στοιχείο τις εκφράσεις του προσώπου. Οι εκφράσεις έχουν εξελιχθεί ως τμήμα ευρύτερου συστήματος σηματοδότησης των συναισθημάτων, στο οποίο κάθε έκφραση αντιστοιχεί σε ένα συναίσθημα (Widen & Russell, 2010). Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, τα παιδιά ξεκινούν με ευρείες κατηγορίες συναισθηματικών αποχρώσεων, οι οποίες στηρίζονται σε μία διάσταση, για παράδειγμα ευχάριστο ή δυσάρεστο, και στη συνέχεια διαφοροποιούν τις κατηγορίες αυτές, δημιουργώντας πιο στενές κατηγορίες, αντίστοιχες με αυτές των ενηλίκων. Τα παιδιά έχουν γενικές κατηγορίες από την αρχή και στη συνέχεια προσθέτουν στοιχεία διαφορετικής βαρύτητας, πχ. έκφραση προσώπου, αιτίες και επακόλουθα συναισθημάτων, τα οποία σταδιακά τα βοηθούν να διακρίνουν και να αναγνωρίζουν κάθε συναίσθημα (Widen & Russell, 2010).

Σήμερα γνωρίζουμε ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση τους με συνδυασμό της εξελικτικής και της αναπτυξιακής προσέγγισης. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, τα παιδιά ηλικίας 2-3 ετών δείχνουν *ανωτερότητα της επίδρασης του προσώπου* ("face superiority effect") στην αναγνώριση των συναισθημάτων από τις εκφράσεις του προσώπου (Widen & Russell, 2003). Αντίθετα, τα παιδιά ηλικίας 10-11 ετών δείχνουν *κατωτερότητα της επίδρασης του προσώπου* ("face inferiority effect"), δηλαδή οι επιδόσεις τους στην αναγνώριση των

συναισθημάτων είναι χαμηλότερες όταν παρατηρούν την έκφραση του προσώπου, σε σύγκριση με όταν τους δηλώνονται τα αίτια και οι συνέπειες ή ο όρος του εκάστοτε συναισθήματος (Widen & Russell, 2004).

Από αναπτυξιακή σκοπιά, σήμερα γνωρίζουμε ότι ήδη από την ηλικία των 2 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν όρους συναισθημάτων στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους (Wellman, Harris, Banerjee, & Sinclair, 1995). Σε ηλικία 3 ετών, αναγνωρίζουν τη χαρά και τον θυμό, ενώ, μέχρι την ηλικία των 5 ετών, μπορούν να αναγνωρίζουν και τη λύπη και την έκπληξη (Widen & Russell, 2003, 2010). Μάλιστα τα παιδιά παρουσιάζουν διαφοροποιημένες επιδόσεις ανάλογα με το μέσο παρουσίασης των συναισθημάτων, με κάποια συναισθήματα όπως, για παράδειγμα, ο φόβος και η αηδία, να αναγνωρίζονται αποτελεσματικότερα όταν παρουσιάζονται μέσα από ιστορίες. Μέχρι την ηλικία των 4:5 ετών, τα παιδιά αναφέρονται στα συναισθήματα, συνδέοντάς τα με συγκεκριμένες καταστάσεις. Από την ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα με συνέπεια, ακόμα και όταν αυτά παρουσιάζονται με δυναμικά, κινούμενα ερεθίσματα (Nelson & Russell, 2011· Vieillard & Guidetti, 2009).

Πίνακας 3.3. Ενδεικτικό αναπτυξιακό χρονοδιάγραμμα της κατανόησης των συναισθημάτων, με βιβλιογραφικές αναφορές

Ηλικία	Πτυχές της κατανόησης των συναισθημάτων
18-24 μηνών	<ul style="list-style-type: none">• Εκδηλώνουν συμπεριφορές χαρακτηριστικές της ενοχής και της αμηχανίας (Barrett, 2005).• Χρησιμοποιούν λεκτικές εκφορές για να αναφερθούν σε βασικά συναισθήματα (Wellman, Harris, Banerjee, & Sinclair, 1995).
2-3 ετών	<ul style="list-style-type: none">• Διαφοροποιούν ανάμεσα σε δύο συνθήκες παραβιάσεων: τις ηθικές παραβιάσεις και τις συμβατικές παραβιάσεις (Smetana, 1981).• Εκφράζουν περισσότερο ντροπή, παρά ενοχή (Bafunno & Camodeca, 2013).

- 3-5
ετών
- Διακρίνουν τις παραβιάσεις που γίνονται από πρόθεση από τις παραβιάσεις που γίνονται χωρίς πρόθεση (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2010).
 - Εκφράζουν περισσότερο ενοχή, παρά ντροπή (Bafunno & Camodeca, 2013).
 - Κατονομάζουν την ντροπή και την ενοχή ως θυμό, και την αμηχανία ως λύπη (Widen & Russell, 2010).
 - Αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα από εκφράσεις του προσώπου, όταν χρησιμοποιούνται στατικά ερεθίσματα (Widen & Russell, 2003) και όταν χρησιμοποιούνται δυναμικά ερεθίσματα (Nelson & Russell, 2011).
 - Λαμβάνουν υπόψη τους την ευγένεια στην πρόθεση ενός άλλου ατόμου (Olson & Spelke, 2008).
 - Κατανοούν τα συναισθήματα καταστάσεων (Widen & Russell, 2010, 2011).
 - Προβλέπουν το συναίσθημα της χαράς ή της λύπης από την ικανοποίηση της επιθυμίας ενός ατόμου (Hadwin & Perner, 1991).
 - Αναλύουν ένα μεικτό συναίσθημα στα επιμέρους συναισθήματα, όταν αυτό τους παρέχεται οπτικά (Kestenbaum & Gelman, 1995).
 - Επιλέγουν με συνέπεια το συναίσθημα της έκπληξης σε σενάρια που βασίζονται στην κατανόηση πεποιθήσεων (Wellman & Bartsch, 1988).
 - Χαμογελούν για να κρύψουν την απογοήτευσή τους όταν λάβουν κάτι μη επιθυμητό (Cole, 1986).
 - Αντιστοιχούν ένα μεικτό συναίσθημα με ένα σενάριο (Kestenbaum & Gelman, 1995).
 - Αναγνωρίζουν την υπερηφάνεια σε φωτογραφίες (Nelson & Russell, 2012).
- 6-8
ετών
- Κατανοούν τους κανόνες έκθεσης, τις νόρμες που προδιαγράφουν ένα κρυμμένο συναίσθημα (Misailidi, 2007).
 - Αιτιολογούν κάνοντας χρήση περισσότερων όρων για τις πεποιθήσεις, σε σύγκριση με παιδιά ηλικίας 4 ετών (Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005).
 - Προβλέπουν το συναίσθημα ενός ατόμου με βάση την εσφαλμένη του πεποίθηση (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989).
 - Σχεδιάζουν τη χαρά, τη λύπη και τον φόβο – ενώ αργότερα σχεδιάζουν τον θυμό και την αηδία (Brechet, Baldy, & Picard, 2009).
 - Κατανοούν το συναίσθημα της έκπληξης (Hadwin & Perner, 1991).

- Ruffman & Keenan, 1996).
- Κατανοούν το κρυμμένο συναίσθημα (Peterson et al., 2012).
 - Αιτιολογούν κάνοντας αναφορά στις μη αρνητικές προθέσεις του δράστη, σε συνθήκη ατυχούς παραβίασης (Killen, Mulvey, Richardson, Jampol, & Woodward, 2011).
 - Κατονομάζουν σωστά τα κοινωνικά συναισθήματα, όταν αυτά παρουσιάζονται με τη μορφή σεναρίων (Widen & Russell, 2010).
 - Αναγνωρίζουν την υπερηφάνεια, όταν παρουσιάζεται με δυναμικά ερεθίσματα (Nelson & Russell, 2012).
- 9-11
ετών
- Διακρίνουν την υπερηφάνεια από τη χαρά και τη συνδέουν περισσότερο με καταστάσεις κατορθωμάτων, παρά με ηθικές καταστάσεις (Kornilaki & Chlouverakis, 2004).
 - Διατυπώνουν λεκτικά δύο συναισθήματα διαφορετικής δύναμης, τα οποία συνυπάρχουν στον ίδιο αποδέκτη (Harris, 1983).
 - Αναγνωρίζουν τη ζήλια από σχετικές εικόνες, που παρουσιάζουν τριαδικές σχέσεις (Bauminger, 2004).
 - Παρέχουν παραδείγματα και των δύο τύπων ζήλιας, της συσχετιστικής και της συγκριτικής (Bauminger, 2004).
 - Διακρίνουν διαφορές έντασης στην ενοχή και την ντροπή (Novin & Rieffe, 2015).
-

Τα παιδιά ξεκινούν να κατανοούν τα συναισθήματα, κάνοντας αναφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Widen & Russell, 2010,2011). Διαμορφώνουν νοητικά σενάρια για τα αυτά συναισθήματα, τα οποία σενάρια συμπεριλαμβάνουν διάφορα χαρακτηριστικά των συναισθημάτων, όπως είναι τα αίτια, οι αντιδράσεις στη συμπεριφορά, τα φαινομενολογικά χαρακτηριστικά κλπ. (Widen & Russell, 2010). Όμως, καθώς αναπτύσσεται η συμβολική ικανότητα, τα παιδιά αρχίζουν να προβλέπουν τα συναισθήματα με βάση νοητικές καταστάσεις, επιθυμίες και πεποιθήσεις (Rieffe et al., 2005). Όσο τα παιδιά διευρύνουν τις γνώσεις τους, και καθώς αναπτύσσονται οι υποστηρικτές νοητικές λειτουργίες τους, τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν επίσης για τα μεικτά συναισθήματα, τα κρυμμένα συναισθήματα και τα κοινωνικά συναισθήματα ή αλλιώς, τα συναισθήματα αυτο-συνείδησης.

Κατωτέρω παρατίθενται με περισσότερες λεπτομέρειες αυτές οι πτυχές της κατανόησης των συναισθημάτων. Για κάθε νοητική κατάσταση που αναπτύσσεται στο κείμενο, παρατίθενται πρώτα τα ευρήματα που αφορούν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και στη συνέχεια τα αντίστοιχα ευρήματα από έρευνες για τα παιδιά με αυτισμό. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αυτή η αναλυτική αυτή παρουσίαση αφενός μας επιτρέπει να αποκτήσουμε σφαιρικότερη εικόνα των ερευνών που έχουν ήδη διεξαχθεί, και αφετέρου μας βοηθά να ερμηνεύσουμε καλύτερα τα ευρήματα μας, καθώς και να εντοπίσουμε τυχόν ελλείψεις στον μεθοδολογικό σχεδιασμό προηγούμενων ερευνών.

3.4.2. Ευρήματα

3.4.2.1. Βασικά συναισθήματα

Αρχικά, οι μελέτες για τα συναισθήματα επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν τα βασικά τους συναισθήματα και προσπάθησαν να εντοπίσουν καθολικά χαρακτηριστικά, κοινά σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Elfenbein & Ambady, 2003). Πρώτος ο Paul Ekman (1972, όπως αναφέρεται στους Elfenbein & Ambady, 2003) διαπίστωσε ότι τα ποσοστά αναγνώρισης των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, της έκπληξης, της αηδίας και του φόβου είναι αντίστοιχα σε πέντε διαφορετικούς πολιτισμούς. Για τον λόγο αυτό υποστήριξε ότι υπάρχει καθολικά εγγενής προγραμματισμός ("*universal affect program*"), στον οποίο στηρίζονται τα άτομα για να αναγνωρίσουν τα βασικά συναισθήματα από τις εκφράσεις του προσώπου. Ο προγραμματισμός αυτός θεωρείται εγγενής και κληρονομημένος, και όχι αποτέλεσμα μάθησης (Ekman, & Cordaro, 2011· Kendler et al., 2008· Tsiamyrtzis et al., 2007). Αυτή η θεωρία θεωρείται σημαντική, επειδή προκάλεσε μια σειρά αναπτυξιακών μελετών, με τις οποίες οι ερευνητές

προσπάθησαν να καθορίσουν κατά πόσον υπάρχει αυτός ο εγγενής προγραμματισμός και, αν υπάρχει, τότε ακριβώς τίθεται σε λειτουργία.

Οι πρώτες μελέτες που σχεδιάστηκαν για παιδιά με τυπική ανάπτυξη διερευνούσαν τις αυθόρμητες εκφορές των παιδιών και την ελεύθερη κατονομασία των συναισθημάτων (Wellman et al., 1995· Widen & Russell, 2003). Σε μία τέτοια μακροχρόνια έρευνα, ο Wellman και οι συνεργάτες του (1995) παρατήρησαν ότι τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των 2 ετών, χρησιμοποιούν όρους για τα βασικά συναισθήματα όπως είναι: η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος. Ωστόσο, σε παράδειγμα ελεύθερης κατονομασίας, οι Widen και Russell (2003) διαπίστωσαν ότι είναι στην ηλικία των 3 ετών, που τα παιδιά αναγνωρίζουν τη χαρά και τον θυμό. Σε ηλικία 4 ετών, αναγνωρίζουν τη λύπη το ίδιο ικανοποιητικά με τη χαρά, τον θυμό και τον φόβο. Σε ηλικία 5 ετών, αναγνωρίζουν στην πλειοψηφία τους την έκπληξη.

Ωστόσο, σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Widen και Russell (2010) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5:5 ετών και τα παιδιά ηλικίας 7-10:8 ετών αναγνώριζαν καλύτερα τα συναισθήματα του θυμού και της έκπληξης όταν αυτά παρουσιάζονταν με φωτογραφίες, ενώ αντίθετα αναγνώριζαν καλύτερα τα συναισθήματα του φόβου και της αηδίας όταν αυτά παρουσιάζονταν μέσα από σύντομες ιστορίες. Δηλαδή τα παιδιά είχαν διαφοροποιημένες επιδόσεις, ανάλογα με το μέσο παρουσίασης των συναισθημάτων. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων διέρχεται από επίπεδα οργάνωσης και αναδιοργάνωσης, και ότι κάθε νέο συναίσθημα εισάγεται ως γενική κατηγορία, αλλάζοντας τη δομή των προηγούμενων, και στη συνέχεια διακρίνεται σε επιμέρους κατηγορίες.

Ακολούθησαν ορισμένες έρευνες που χρησιμοποιούσαν δυναμικά κινούμενα ερεθίσματα και άλλες που καλούσαν τα παιδιά να σχεδιάσουν τα ζητούμενα συναισθήματα στο πρόσωπο ή σε ολόκληρο το σώμα (Brechet et al., 2009· Nelson &

Russell, 2011· Vieillard & Guidetti, 2009). Οι Nelson και Russell (2011) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών αναγνώριζαν όλα τα συναισθήματα όταν αυτά παρουσιάζονταν δυναμικά, εκτός από τον φόβο, του οποίου η αναγνώριση έφθανε μόλις το μέσο όρο. Με τον ίδιο τρόπο, οι Viellard και Guidetti (2009) διαπίστωσαν ότι, ήδη από την ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά μπορούσαν να αντιληφθούν διαφορές μεταξύ δυναμικά προβαλλόμενων συναισθημάτων με πολύ κοντινές εκφράσεις (πχ. χαρά, ικανοποίηση). Η Brechet και οι συνεργάτες της (2009), σε έρευνα στην οποία τα παιδιά καλούνταν να σχεδιάζουν συναισθήματα, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά επιτύγχαναν την απόδοση της χαράς σε ηλικία 6 ετών σε ποσοστό 90%, την απόδοση της λύπης και του φόβου σε ηλικία 8 ετών σε ποσοστό 70% και την απόδοση του θυμού και της αηδίας σε ηλικία 11 ετών σε ποσοστό 40%.

Αυτισμός

Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα με μεγαλύτερα παιδιά με αυτισμό, δεν έχουν βρεθεί σημαντικές διαφορές με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ως προς την ορθότητα και την ταχύτητα των απαντήσεων της αναγνώρισης των συναισθημάτων (Castelli, 2005· Tracy, Robins, Schriber, & Solomon, 2011). Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 9 ετών, είναι εξίσου ικανά με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Μάλιστα, βρίσκουν πιο εύκολη την αναγνώριση του συναισθήματος της χαράς και κατονομάζουν πιο εύκολα τον θυμό σε σχέση με τη λύπη (Castelli, 2005). Επιπλέον, η έρευνα της Tracy και των συνεργατών της (2011) δεν διαπίστωσε καμία διαφορά μεταξύ των παιδιών με αυτισμό, με αντίστοιχη λεκτική νοητική ηλικία, και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, ως προς την ταχύτητα των απαντήσεων. Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας στην

αναγνώριση της χαράς, της λύπης, του θυμού και της αηδίας, χαμηλότερο στην αναγνώριση της έκπληξης, και ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό στην αναγνώριση του φόβου.

Όπως και στην τυπική ανάπτυξη, έτσι και στον αυτισμό, μία πρόσφατη έρευνα χρησιμοποίησε δυναμικά ερεθίσματα για να διερευνήσει την αναγνώριση των βασικών και των σύνθετων συναισθημάτων (Fridenson-Hyo et al., 2016). Στην έρευνα έλαβαν μέρος παιδιά ηλικίας 5-9 ετών, από τρεις διαφορετικές χώρες (Ισραήλ, Βρετανία, Ισπανία). Τα συναισθήματα παρουσιάζονταν άλλοτε με το πρόσωπο, άλλοτε με το σώμα, άλλοτε με τη φωνή και άλλοτε ενοποιημένα. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό και στους δύο τύπους συναισθημάτων, ανεξάρτητα από το μέσο παρουσίασης. Οι επιδόσεις των παιδιών δε διέφεραν σημαντικά από χώρα σε χώρα. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών βελτιώνονται σε συνάρτηση της χρονολογικής τους ηλικίας και της λεκτικής νοητικής ηλικίας.

3.4.2.2. Συναισθήματα που συνδέονται με καταστάσεις

Τα συναισθήματα που συνδέονται με καταστάσεις ("situation-based emotions") παραπέμπουν στην ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει ότι συγκεκριμένα συναισθήματα απορρέουν από συγκεκριμένες καταστάσεις (Downs & Smith, 2004· Hadwin et al., 1996· McHugh, Bobarnac, & Reed, 2011· Stein & Levine, 1989). Ήδη από την ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά αναφέρονται σε καταστάσεις για να αναφερθούν στα συναισθήματα, έτσι για παράδειγμα γνωρίζουν ότι αν λάβουν ένα δώρο, θα αισθανθούν χαρά, ενώ αν χωριστούν από κάποιον ή αν χάσουν κάτι σημαντικό, θα αισθανθούν λύπη (Widen & Russell, 2010, 2011). Σε ηλικία 3-6 ετών, τα παιδιά

κατανοούν επιπλέον ότι αν αποτύχουν σε ένα στόχο, θα αισθανθούν λύπη ή θυμό (Stein & Levine, 1989).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα θεωρία, η κατανόηση των συναισθημάτων που συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις βασίζεται σε σενάρια (Harris et al., 1989· Widen & Russell, 2010, 2011). Μέσω της καθημερινής εμπειρίας τους, τα παιδιά χτίζουν σενάρια, τα οποία για κάθε συναίσθημα περιλαμβάνουν τα αίτια, τις μη λεκτικές εκφράσεις, τις σωματικές φυσιολογικές αντιδράσεις και τις συνέπειες στη συμπεριφορά (Widen & Russell, 2010, 2011). Όταν έρχεται η στιγμή να ερμηνεύσουν ένα συναίσθημα, τα παιδιά ανακαλούν το αντίστοιχο σενάριο (Harris et al., 1989). Σε σχετική μελέτη, οι Widen και Russell (2011) ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 3-6 ετών να κατονομάσουν ελεύθερα το συναίσθημα σε καθένα από τα σενάρια που άκουγαν. Ήδη από την ηλικία των 3-4:5 ετών, τα παιδιά κατονομάζαν επιτυχώς τη χαρά, τη λύπη, και οριακά τον θυμό. Τα παιδιά από την ηλικία των 4:5 ετών κατονομάζαν σωστά και τον φόβο, αλλά όχι την έκπληξη και την αηδία. Διαπιστώθηκε ότι τα αίτια των συναισθημάτων είναι πιο ισχυρό χαρακτηριστικό, σε σύγκριση με τις συνέπειες, στην αναγνώριση όλων των συναισθημάτων που μελετήθηκαν, εκτός από τον θυμό, για τον οποίο το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό ήταν συνέπειες στη συμπεριφορά.

Αυτισμός

Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν συναισθήματα που συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις (Downs & Smith, 2004· Hadwin et al., 1996· McHugh, Bobarnac, & Reed, 2011). Σε μία κλασική έρευνα, η Hadwin και οι συνεργάτες της (1996), παρουσίασαν σε παιδιά με αυτισμό εικόνες που παρουσίαζαν συναισθηματικές καταστάσεις χαρακτηριστικές για κάθε βασικό συναίσθημα. Μαζί με τις εικόνες, έδιναν στα παιδιά και μία σύντομη περιγραφή. Για

παράδειγμα, για το συναίσθημα του φόβου οι εικόνες έδειχναν ένα τρομακτικό ζώο ή ζημιογόνα γεγονότα. Για το συναίσθημα του θυμού, οι εικόνες έδειχναν σκόπιμες καταστροφές ή κλοπές ή σκόπιμα εμπόδια στην πρόθεση ενός ατόμου. Οι εικόνες αυτές παρουσιάζονταν στο πλαίσιο εκτίμησης του επιπέδου της κατανόησης των παιδιών. Η έρευνα συμπέρανε ότι η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 7 ετών, αποτύγχανε σε αυτήν την κατανόηση (Hadwin et al., 1996).

3.4.2.3. Συναισθήματα που προκύπτουν από επιθυμίες

Η θεωρία των σεναρίων εισάγει μία αντικειμενική θεώρηση της πραγματικότητας, αλλά δεν μπορεί να ερμηνεύσει τις υποκειμενικές θεωρήσεις των καταστάσεων της πραγματικότητας (Harris et al., 1989). Σύμφωνα με τη προσέγγιση του Harris (1983· Harris et al., 1989), τα παιδιά δε παρευρίσκονται απλά σε μία κατάσταση, αλλά την επεξεργάζονται με εσωτερικές νοητικές διεργασίες. Αναφορικά με την κατανόηση των συναισθημάτων, τα παιδιά δε συμπεραίνουν το συναίσθημα με βάση την αντικειμενική κατάσταση, αλλά συλλογίζονται για τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις των άλλων ατόμων προκειμένου να προβλέψουν τα συναισθήματά τους καλύτερα (Harris 1983· Harris et al., 1989). Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα παιδιά κατανοούν πολλά πράγματα για την υποκειμενική έννοια των επιθυμιών πριν την ηλικία των 4 ετών (Rakoczy et al., 2007· Repacholi & Gopnik, 1997· Wellman & Woolley, 1990).

Δεδομένου ότι τα παιδιά κατανοούν τόσα πολλά για τις επιθυμίες και τα συναισθήματα από νεαρή ηλικία, οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν πώς συνδέονται αυτές οι δυο κατακτήσεις στην κοινωνική κατανόηση (Hadwin & Perner, 1991· Harris et al., 1989· Rieffe et al., 2005). Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, προκύπτει ότι σε ποσοστό 81% τα παιδιά ηλικίας 3 ετών προβλέπουν το συναίσθημα

της ικανοποίησης ενός άλλου ατόμου, εάν λάβει κάτι που επιθυμεί, και τη μη ικανοποίηση του στην αντίθετη περίπτωση (Hadwin & Perner, 1991). Σε ηλικία 4 ετών, εκτός από τη χαρά, τα παιδιά προβλέπουν τον θυμό, τη λύπη και τον φόβο. Ωστόσο, δίνουν λιγότερες αιτιολογήσεις με βάση τις επιθυμίες, σε σχέση με παιδιά ηλικίας 6 ετών και ηλικίας 10 ετών, τα οποία δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς αυτό (Rieffe et al., 2005). Σε ηλικία 6 ετών, τα παιδιά προβλέπουν (70%) τη συναισθηματική αντίδραση των άλλων με βάση τις εσφαλμένες τους πεποιθήσεις (Harris et al., 1989).

Αυτισμός

Η κατανόηση των συναισθημάτων που προκύπτουν από τις επιθυμίες δεν έχει μελετηθεί επαρκώς για τα παιδιά με αυτισμό. Στην κλασική μελέτη της Hadwin και των συνεργατών της (1996), παρουσιαζόταν στα παιδιά ένα σκίτσο με τον πρωταγωνιστή και την επιθυμία του. Σε δεύτερο σκίτσο, παρουσιαζόταν το αποτέλεσμα από την ικανοποίηση ή μη της επιθυμίας του. Τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο συναισθηματικές αντιδράσεις, αν δηλαδή ο πρωταγωνιστής θα ένιωθε χαρά ή λύπη. Από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 7 ετών, δεν κατανοούν τα συναισθήματα που προκύπτουν από τις επιθυμίες. Η έρευνα αυτή ήταν πρωτοποριακή, αλλά είχε πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων και δε συμπεριέλαβε παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως ομάδα ελέγχου. Πέρα από αυτό, τα παιδιά με αυτισμό είχαν και νοητική καθυστέρηση, γεγονός το οποίο πιθανώς επηρέασε τις επιδόσεις τους, και κατ' επέκταση την αξιοπιστία των ευρημάτων.

3.4.2.4. Συναισθήματα που προκύπτουν από πεποιθήσεις

Η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα συναισθήματα που προκύπτουν από τις πεποιθήσεις άλλων ανθρώπων έχει απασχολήσει τους ερευνητές από σχετικά νωρίς (Harris et al., 1989· Wellman & Bartsch, 1988). Όπως είδαμε προηγουμένως, ήδη από την ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά μπορούν να προβλέπουν τη δράση άλλων ατόμων με βάση τις πεποιθήσεις τους (Wellman & Barsch, 1988). Στην ίδια ηλικία, τα παιδιά κατανοούν τα συναισθήματα καταστάσεων (Widen & Russell, 2010, 2011), και προβλέπουν το συναίσθημα της χαράς ή της λύπης από την ικανοποίηση, η μη, της επιθυμίας ενός ατόμου (Hadwin & Perner, 1991). Δεδομένων αυτών των πρώιμων κατακτήσεων, οι ερευνητές εύλογα αναρωτήθηκαν, πότε μπορούν τα παιδιά να προβλέπουν τα συναισθήματα των άλλων με βάση τις πεποιθήσεις τους. Η κατανόηση ότι κάποιος θα αισθανθεί χαρά ή λύπη επειδή *σκέφτεται* ότι κάτι μπορεί ή δεν μπορεί να εκπληρωθεί, θεωρείται κατανόηση *δευτέρου επιπέδου* (Doherty, 2009). Η κατανόηση αυτή είναι διαφορετική την κατανόηση των πεποιθήσεων δευτέρου επιπέδου, καθώς προϋποθέτει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται με ποιον τρόπο δύο μπορούν να αλληλεπιδρούν στον νου ενός ανθρώπου διαφορετικές νοητικές καταστάσεις (Doherty, 2009).

Από τις πρώτες σημαντικές, και πλέον κλασικές, έρευνες για αυτό το θέμα ήταν οι έρευνες των Wellman και Bartsch (1988) και του Harris και των συνεργατών του (1989). Στο μεθοδολογικό παράδειγμα των Wellman και Bartsch (1988), χορηγήθηκαν δύο τύποι ιστοριών, ιστορίες επιθυμιών και ιστορίες πεποιθήσεων, σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Δηλαδή, ιστορίες στις οποίες ο πρωταγωνιστής θα έπραττε με βάση μια επιθυμία και ιστορίες στις οποίες ο πρωταγωνιστής θα έπραττε με βάση μια πεποίθηση. Με τη βοήθεια μίας οπτικής κλίμακας, τα παιδιά καλούνταν να αξιολογήσουν τη χαρά και την έκπληξη του πρωταγωνιστή και στους δύο τύπους ιστοριών. Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι το 75% των παιδιών ηλικίας 4 ετών

κατανόησε επιτυχώς ότι ο πρωταγωνιστής θα αισθανόταν έκπληξη στις ιστορίες πεποιθήσεων.

Στο μεθοδολογικό παράδειγμα του Harris και των συνεργατών του (1989), παιδιά ηλικίας 3-7 ετών άκουγαν ιστορίες με πρωταγωνιστές, οι οποίοι έβλεπαν δύο οικεία και θελκτικά δοχεία. Στα παιδιά δηλωνόταν ξεκάθαρα ότι ο πρωταγωνιστής είχε εσφαλμένη πεποίθηση για το περιεχόμενο των δοχείων. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνταν να προβλέψουν το συναίσθημα του πρωταγωνιστή πριν να ανοίξει τα δοχεία. Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 6 ετών, αλλά όχι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών, προέβλεπαν με συνέπεια το συναίσθημα του πρωταγωνιστή με βάση την εσφαλμένη του πεποίθηση.

Ωστόσο, σε πιο πρόσφατη έρευνα της Rieffe και των συνεργατών της (2005), παιδιά μεγαλύτερου εύρους χρονολογικής ηλικίας (4-10 ετών) άκουγαν ιστορίες πεποιθήσεων, στις οποίες τα παραγόμενα συναισθήματα δεν ήταν μόνο η χαρά και η λύπη, αλλά επιπλέον ο φόβος και ο θυμός. Τα παιδιά καλούνταν όχι μόνο να προβλέψουν το συναίσθημα του πρωταγωνιστή, αλλά και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, οι οποίες κατηγοριοποιούνταν ανάλογα με το αν αναφέρονταν σε: (α) επιθυμίες, (β) πεποιθήσεις, (γ) επιθυμίες και πεποιθήσεις, και (δ) καταστάσεις (χωρίς αναφορά σε επιθυμίες και πεποιθήσεις). Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών χρησιμοποιούσαν λιγότερες αιτιολογήσεις με όρους πεποιθήσεων, σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 6 ετών και 10 ετών.

Το κατεξοχήν συναίσθημα που βασίζεται σε πεποιθήσεις είναι το συναίσθημα της έκπληξης (Hadwin & Perner, 1991· Ruffman & Keenan, 1996· Wellman & Barsch, 1988). Επίσης, τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο όρους πεποιθήσεων παρά όρους επιθυμιών και όταν αναφέρονται στο συναίσθημα του φόβου (Rielle et al., 2005). Αν και τα παιδιά χρησιμοποιούν τον όρο «έκπληξη» για να αναφερθούν σε κάτι

ευχάριστο, για παράδειγμα, ένα πάρτι ή ένα δώρο, η ουσιαστική κατανόηση της έκπληξης βασίζεται στην αντίληψη της αναντιστοιχίας ανάμεσα στη γνώση ή την άγνοια ενός ατόμου και την ισχύουσα πραγματικότητα (Doherty, 2009).

Η έρευνα των Hadwin και Perner (1991) ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διαπίστωσε ότι τα μικρά παιδιά, ηλικίας 3-4 ετών, προβλέπουν ότι, σε συνθήκες έκπληξης, ο πρωταγωνιστής θα αισθανθεί περισσότερο χαρά, παρά έκπληξη, καθώς και ότι είναι στην ηλικία των 6 ετών, που τα παιδιά προβλέπουν σωστά το συναίσθημα της έκπληξης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Ruffman και Keenan (1996), στην οποία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών επιτυγχάνουν υψηλότερα ποσοστά στην κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης (97,4%), σε σχέση με την κατανόηση της έκπληξης (69%). Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 5 ετών έχουν σχεδόν κατακτήσει την κατανόηση της έκπληξης (57%), αντίθετα από τα παιδιά των 6 ετών, που την είχαν κατανοήσει πλήρως (83%).

Αυτισμός

Οι μελέτες στα παιδιά με αυτισμό για την κατανόηση των συναισθημάτων που προκύπτουν από πεποιθήσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Στην κλασική μελέτη της Hadwin και των συνεργατών της (1996), και με τη μεθοδολογία που περιγράφηκε παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό και λεκτική νοητική ηλικία 7 ετών μπορούν να προβλέψουν σωστά το συναίσθημα άλλου ατόμου με βάση τις πεποιθήσεις του σε ποσοστό κάτω του 10%. Μόνο άλλη μία μελέτη έχει διερευνήσει την αναγνώριση της έκπληξης από παιδιά με αυτισμό (Baron-Cohen, Spitz, & Cross, 1993). Η έρευνα διαπίστωσε ότι παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 5 ετών, αναγνωρίζουν τη χαρά και τη λύπη σε φωτογραφίες στον ίδιο βαθμό με παιδιά με τυπική ανάπτυξη και με παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, σημειώνουν

χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση της έκπληξης, σε σχέση με αυτές τις δύο ομάδες. Οι μελέτες αυτές ήταν ανιχνευτικές και συμπεριέλαβαν μικρό δείγμα παιδιών, σε περιορισμένο εύρος ηλικίας και με γλωσσική καθυστέρηση και, το σημαντικότερο, δε διερεύνησαν την κατανόηση της έκπληξης, ούτε την κατανόηση άλλων συναισθημάτων που μπορεί να προκύπτουν από πεποιθήσεις όπως, για παράδειγμα, ο φόβος.

3.4.2.5. Μεικτά συναισθήματα

Τα βασικά συναισθήματα συχνά εκφράζονται σε συνδυασμούς συναισθημάτων, που δημιουργούν τα μεικτά συναισθήματα (Berrios, Totterdell, & Kellett, 2015· Kestenbaum & Gelman, 1995· Larsen, 2017· Larsen & Green, 2013· Russell, 2017· Russell & Carroll, 1999· Watson & Stanton, 2017). Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι μπορούν να συνυπάρξουν συναισθήματα της ίδιας δύναμης ("*same valence*"), είτε θετικά συναισθήματα, όπως για παράδειγμα η διαχυτικότητα και η αυτό-επιβεβαίωση (Watson & Stanton, 2017), είτε αρνητικά, όπως για παράδειγμα η λύπη και ο θυμός (Kestenbaum & Gelman, 1995). Ωστόσο, είναι αμφιλεγόμενο το ζήτημα των μεικτών συναισθημάτων αντίθετης δύναμης ("*opposite valence*") (Larsen, 2017· Larsen & Green, 2013), για παράδειγμα, αν μπορεί κάποιος να αισθάνεται ταυτόχρονα ενοχή και χαρά (Watson & Stanton, 2017) ή, σε απλούστερη εκδοχή, αν μπορεί να αισθάνεται ταυτόχρονα χαρά και λύπη (Kestenbaum & Gelman, 1995· Russell, 2017· Russell & Carroll, 1999).

Από τις πρώτες κιόλας έρευνες για την ανάπτυξη της κατανόησης των μεικτών συναισθημάτων, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά διέρχονται από επίπεδα κατανόησης (Harris, 1983· Kestenbaum & Gelman, 1995). Σε παράδειγμα με υποχρεωτική επιλογή μεταξύ συγκεκριμένων συναισθημάτων, ο Harris (1986) διαπίστωσε ότι τα παιδιά

κάτω των 6 ετών δεν μπορούσαν να δεχθούν ότι μπορούν να συνυπάρχουν δύο συναισθήματα διαφορετικής δύναμης, στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά ηλικίας 10 ετών. Σε παράδειγμα αξιοποίησης διαφοροποιημένων τρόπων απόκρισης, οι Kestenbaum και Gelman (1995) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούν να αναλύσουν ένα μεικτό συναίσθημα στα επιμέρους, όταν τους δίνονται σχετικά σκίτσα, όμως μόνο τα παιδιά ηλικίας 5 ετών επιλέγουν εκφράσεις μεικτών συναισθημάτων, για να τις αντιστοιχίσουν στις κατάλληλες ιστορίες.

Η ζήλια ταιριάζει με τα μεικτά συναισθήματα ως προς τη σύστασή της, αλλά διαφοροποιείται από αυτά ως προς την οργάνωσή της. Η ζήλια ορίζεται ως το συναίσθημα που βιώνουμε όταν αντιλαμβανόμαστε ότι η σχέση μας με ένα αγαπημένο πρόσωπο θίγεται από έναν ανταγωνιστή (Campos, Walle, & Dahl, 2013). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική εμπειρία της ζήλιας περιλαμβάνει εναλλαγές μεταξύ λύπης και φόβου για την απώλεια της σχέσης με ένα σημαντικό άλλο άτομο (Campos et al., 2013). Για άλλους, η ζήλια περιλαμβάνει περισσότερα συναισθήματα όπως, για παράδειγμα ο θυμός, η απόγνωση και η ματαιώση (Bauminger, 2004, Hart, 2013). Παρά τη συνύπαρξη διαφορετικών συναισθημάτων, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ζήλια οργανώνεται με σεναριακό τρόπο, δηλαδή ότι εκδηλώνεται σε συγκεκριμένες περιστάσεις και με συγκεκριμένες συμπεριφορές (Bauminger, 2004, Campos et al., 2013).

Η ζήλια μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικούς τρόπους στη συμπεριφορά, ξεκινώντας από έκφραση της λύπης ή αμηχανίας στη βρεφική ηλικία και καταλήγοντας σε πιο επεξεργασμένες γνωστικά αντιδράσεις στους ενήλικες (Hart, Carrington, Tronick, & Carroll, 2004). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα συμπεραίνουν ότι τα πρότυπα έκφρασης της ζήλιας είναι πέντε και εκφράζονται μέσα από συμπεριφορές, ως εξής: (α) αποκατάσταση της σχέσης με μέσα μη εχθρικά προς

το αγαπημένο πρόσωπο, (β) επιβεβαίωση της σχέσης με μέσα εχθρικά προς το αγαπημένο πρόσωπο, (γ) διασφάλιση της σχέσης με μέσα εχθρικά προς τον ανταγωνιστή, (δ) διεκδίκηση της σχέσης μέσω της αποτροπής του ανταγωνιστή, και (ε) έκφραση αρνητικών συναισθημάτων για την επικείμενη απώλεια της σχέσης (Campos et al., 2013). Η ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει ότι η σχέση του με άλλο άτομο μπορεί να πληγεί εν μέρει ή να χαθεί πλήρως, λόγω ενός ανταγωνιστή, και η έκφραση των συναισθημάτων που προκύπτουν από αυτήν την κατανόηση θεωρείται γνωστικά ανώτερη από την απλή αντίδραση των παιδιών όταν δεν έχουν την προσοχή της μητέρας τους (Hart et al., 2004).

Στην έρευνα της Bauminger (2004), διαπιστώθηκε ότι προέφηβοι, μέσης χρονολογικής ηλικίας 11 ετών, μπορούσαν να αναγνωρίζουν την έκφραση της ζήλιας σε εικόνα προσώπου σε ποσοστό 76,5%. Οι συμμετέχοντες, μαζί με τους βασικούς φροντιστές τους, βίωσαν δύο σενάρια που αντιστοιχούσαν σε δύο τύπους ζήλιας, την κοινωνική-συγκριτική ("*social-comparison*") και την κοινωνική-συσχετιστική ("*social-relation*"). Στην πρώτη, ο φροντιστής αγνοούσε τη ζωγραφική του παιδιού και επαινούσε τη ζωγραφική ενός ανταγωνιστή. Στη δεύτερη, ο φροντιστής αγνοούσε το ίδιο το παιδί και έπαιζε εγκάρδια με έναν ανταγωνιστή. Στην έρευνα αυτή, οι συμμετέχοντες δεν κλήθηκαν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους ή να προβλέψουν αντιδράσεις στη συμπεριφορά, αλλά τους ζητήθηκε να δώσουν αντίστοιχα παραδείγματα των δύο τύπων ζήλιας που εκτιμήθηκαν.

Αυτισμός

Μέχρι σήμερα, δεν έχουν σχεδιαστεί μελέτες που να διερευνούν την ανάπτυξη της κατανόησης των μεικτών συναισθημάτων στον αυτισμό. Μόνο μία έρευνα έχει συμπεριλάβει τη διερεύνηση της κατανόησης της ζήλιας σε προέφηβους και έφηβους

με αυτισμό (Bauminger, 2004). Στην έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε ότι οι (προ)έφηβοι με αυτισμό εκφράζουν το συναίσθημα της ζήλιας στις ίδιες περιστάσεις με τους (προ)έφηβους με τυπική ανάπτυξη, αν και επιδεικνύοντας διαφορετική συμπεριφορά (κοιτούσαν λιγότερο, και δρούσαν περισσότερο προς τον φροντιστή). Διαπιστώθηκε ότι οι (προ)έφηβοι με αυτισμό αναγνωρίζουν τη ζήλια σε εικόνες, σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό (25%) από τους (προ)έφηβους με τυπική ανάπτυξη (76,5%). Αξίζει να σημειωθεί ότι 7 από τους συμμετέχοντες (43,8%) που δε αναγνώρισαν τη ζήλια, αναγνώρισαν ωστόσο βασικά και σύνθετα συναισθήματα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες με αυτισμό παρείχαν λιγότερα παραδείγματα συσχετιστικής ζήλιας σε σχέση με τη συγκριτική ζήλια, στην οποία δε σημειώθηκε σημαντική διαφορά (Bauminger, 2004, 2014).

3.4.2.6. Κρυμμένα συναισθήματα

Στον κοινωνικό κόσμο, συχνά οι άνθρωποι καλούνται να δείξουν ένα συναίσθημα διαφορετικό από αυτό που νιώθουν πραγματικά, δηλαδή να κρύψουν το συναίσθημα τους, είτε για λόγους αυτοπροστασίας ("*self-protective*") είτε για λόγους προστασίας των άλλων ("*prosocial*") (Misailidi, 2007· Peterson et al., 2012· Wellman & Liu, 2004). Η Misailidi (2007) αναφέρει ότι η ικανότητα των παιδιών να κρύβουν το συναίσθημά τους προϋποθέτει να γνωρίζουν συνειδητά τους κανόνες έκθεσης ("*display rules*"), τις κοινωνικές νορμες που προδιαγράφουν την καταλληλότητα της έκφρασης ορισμένων συναισθημάτων σε συγκεκριμένες περιστάσεις, και να έχουν *επίγνωση των προθέσεων δευτέρου επιπέδου των άλλων*, δηλαδή να συνειδητοποιούν ότι ένα άτομο μπορεί να δημιουργήσει μία εσφαλμένη πεποίθηση σε άλλο άτομο, προβάλλοντας φαινομενικά ένα διαφορετικό συναίσθημα από αυτό που νιώθει στην

πραγματικότητα. Στην έρευνα των Wellman και Liu (2004), διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 5 ετών κατέχουν αυτήν την κατανόηση σε ποσοστό 48%.

Η Misailidi (2007) διερεύνησε την κατανόηση του κρυμμένου συναισθήματος τόσο για λόγους αυτοπροστασίας όσο και για λόγους προστασίας των άλλων. 72 παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 4-6 ετών, άκουσαν 6 ιστορίες, οι 3 από τις οποίες περιέγραφαν καταστάσεις με χαρακτήρες που έκρυβαν το συναίσθημά τους για να προστατεύσουν τους άλλους, ενώ οι άλλες 3 περιέγραφαν καταστάσεις με χαρακτήρες που έκρυβαν το συναίσθημά τους για να προστατεύσουν τον εαυτό τους. Πέρα από τις ιστορίες, χορηγήθηκε έργο ελέγχου της κατανόησης των προθέσεων δευτέρου επιπέδου. Πριν την έναρξη, τα παιδιά καλούνταν να κατονομάσουν δύο συναισθηματικές εκφράσεις σε δύο σκίτσα προσώπου. Τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν πως θα ένιωθε ο πρωταγωνιστής και τι θα έδειχνε με το πρόσωπό του, επιλέγοντας κάθε φορά το ένα από τα δύο συναισθήματα, και καλούνταν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Σε ηλικία 6 ετών, τα παιδιά σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, ενώ το 60% των παιδιών σημείωσε επιτυχία στο έργο για τις προθέσεις δευτέρου επιπέδου. Η κατανόηση των προθέσεων δευτέρου επιπέδου βρέθηκε να συσχετίζεται και να επιδρά σημαντικά στην κατανόηση του κρυμμένου συναισθήματος.

Αυτισμός

Η έρευνα για την κατανόηση των κρυμμένων συναισθημάτων σε παιδιά με αυτισμό είναι περιορισμένη (Peterson et al., 2012). Η Peterson και οι συνεργάτες της (2012) συμπεριέλαβαν στην ερευνά τους ένα έργο ελέγχου της κατανόησης του κρυμμένου συναισθήματος για λόγους αυτοπροστασίας. Στην ερευνά τους συμμετείχαν παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 3-5 ετών, 6-7:5 ετών και 7-11 ετών,

καθώς και παιδιά με αυτισμό και με σύνδρομο Άσπεργκερ, ηλικίας 5-12 ετών. Διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση αυτού του τύπου των κρυμμένων συναισθημάτων επιτυγχάνεται σε ποσοστό 22% σε ηλικία 3-5 ετών, σε ποσοστό 50% σε ηλικία 6-7:5 ετών, και σε ποσοστό 79% σε ηλικία 7-11 ετών. Τα παιδιά με αυτισμό και με σύνδρομο Άσπεργκερ, ηλικίας 5-12 ετών, επιτυγχάνουν σε ποσοστό 52% και 63% αντίστοιχα. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική, αλλά συμπεριέλαβε μεγάλο ηλικιακό εύρος παιδιών με αυτισμό, με αποτέλεσμα να μην έχουμε ακριβή δεδομένα για τις επιμέρους ηλικίες, και επομένως να μη μπορούμε να διευκρινίσουμε πότε ακριβώς κατακτάται αυτή η κατανόηση.

3.4.2.7. Κοινωνικά συναισθήματα

Ως κοινωνικά συναισθήματα ορίζονται τα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν στην πορεία της εξέλιξης του ανθρωπίνου είδους, για την καλύτερη προσαρμογή του στην κοινωνία (Barrett, 2005· Tangey et al., 1996). Τα συναισθήματα αυτά μπορούν να δημιουργούν μία θετική ή αρνητική εμπειρία σε σχέση με την αυτοσυνείδηση. Στα κοινωνικά συναισθήματα εντάσσονται: η ενοχή, η ντροπή, η αμηχανία, η υπερηφάνεια και η ύβρις (Barrett, 2005· Tangey et al, 1996). Ορίζονται και ως ηθικά συναισθήματα ("moral emotions"), γιατί προϋποθέτουν τη γνώση των ηθικών αξιών και κανόνων του κοινωνικού πλαισίου, ή ως συναισθήματα αυτοσυνείδησης ("self-conscious emotions"), γιατί προϋποθέτουν τη συνειδητοποίηση του εαυτού και τη διαμόρφωση των σταθερών κανόνων που τον διέπουν (Barrett, 2005· Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989).

Η κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων προϋποθέτει την κατανόηση της έννοιας της παραβίασης, αλλά και των διαφορετικών τύπων παραβιάσεων. Διαχρονικά διακρίνονται 4 τύποι παραβιάσεων: ηθικές, συμβατικές, μεικτές και προσωπικές

παραβιάσεις (Bafunno & Camodeca, 2013· Smetana & Braeges, 1990· Turiel, 2008). Οι ηθικές παραβιάσεις, και η ηθικότητα εν γένει, προσδιορίζονται από τις δράσεις που έχουν σημαντικές συνέπειες στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και την ποιότητα ζωής των άλλων ανθρώπων (πχ. το να κλέψει ένας από έναν άλλο άνθρωπο) (Smetana & Braeges, 1990). Οι συμβατικές παραβιάσεις προσδιορίζονται από τις κανονικές συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους δομούν τις αλληλεπιδράσεις εντός των κοινωνικών συστημάτων (Smetana & Braeges, 1990). Οι συμβατικές παραβιάσεις και οι κανόνες που απορρέουν από αυτές επηρεάζονται από το άμεσο πολιτισμικό πλαίσιο (Turiel, 2008). Οι μεικτές παραβιάσεις εμπεριέχουν στοιχεία ηθικών παραβιάσεων και συμβατικών παραβιάσεων (Turiel, 2008). Οι προσωπικές παραβιάσεις αφορούν περιπτώσεις στις οποίες κάποιος αποτυγχάνει σε ένα επίπεδο ηθικής ή έναν στόχο που έχουν ο ίδιος θέσει (Bafunno & Camodeca, 2013).

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει την ανάπτυξη της κατανόησης των διαφόρων τύπων παραβιάσεων και τη σχέση τους με την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης (Killen et al., 2011· Olson & Spelke, 2008· Smetana et al., 2012· Vaish et al., 2010). Από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά κάτω των 3 ετών βοηθούν λιγότερο το πρόσωπο που έχει την πρόθεση να βλάψει, σε σχέση με το ουδέτερο πρόσωπο και το πρόσωπο που βλάπτει κατά λάθος (Vaish et al., 2010). Τα παιδιά ηλικίας 3:5 ετών μοιράζονται περισσότερα αντικείμενα με μία κούκλα που είναι ευγενική, σε σχέση με μία άγνωστη κούκλα ή μία καθόλου ευγενική κούκλα (Olson & Spelke, 2008). Ακόμα και τα μικρότερα παιδιά, ηλικίας 3-8 ετών, τα οποία κατανοούν τις εσφαλμένες πεποιθήσεις, κρίνουν ότι οι προθέσεις του δράστη, σε συνθήκη ατυχούς παραβίασης, είναι πιο αποδεκτές από την πράξη του. Τα μεγαλύτερα παιδιά ανέφεραν πιο συχνά την έλλειψη αρνητικής πρόθεσης στις αιτιολογήσεις τους (Killen et al., 2011).

Σε πρόσφατη μελέτη, η Smetana και οι συνεργάτες της (2012) διερεύνησαν τις συσχετίσεις μεταξύ της αναπτυσσόμενης κοινωνικής κατανόησης και της ηθικής κατανόησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 παιδιά, ηλικίας 2,5-4 ετών, στα οποία χορηγήθηκαν, σε 3 χρονικά σημεία με διαφορά 6 μηνών, 8 εμπρόθετες ηθικές παραβιάσεις μέσω έγχρωμων σκίτσων και μία κλίμακα 5 δοκιμασιών για την εκτίμηση της κοινωνικής κατανόησης. Από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι τα μικρά παιδιά τα οποία στην 1^η μέτρηση κατανοούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ηθικές παραβιάσεις ως λάθος ανεξάρτητα από την εξουσία, είχαν πιο αναπτυγμένη κοινωνική κατανόηση στη 2^η μέτρηση, 6 μήνες μετά. Επίσης, τα παιδιά τα οποία στη 2^η μέτρηση κατανοούσαν τις ηθικές παραβιάσεις ως λιγότερο επιτρεπτές, είχαν πιο αναπτυγμένη κοινωνική κατανόηση στην 3^η μέτρηση, δηλαδή ένα χρόνο μετά. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με πιο αναπτυγμένη κοινωνική κατανόηση κατανοούσαν του ηθικούς κανόνες ως λιγότερο εξαρτώμενους από κανόνες και εκτιμούσαν ότι οι ηθικές παραβιάσεις χρήζουν τιμωρίας σε μικρότερο βαθμό. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι τα δύο είδη κατανόησης αναπτύσσονται επιδρώντας αμφίδρομα το ένα στο άλλο.

Τα κοινωνικά συναισθήματα διακρίνονται σε προγενόμενα και συνεπακόλουθα, και διαφοροποιούνται ως προς τα φαινομενολογικά χαρακτηριστικά τους. Κοινωνικά συναισθήματα που προκαλούν αρνητική εμπειρία είναι η ενοχή, η ντροπή και η αμηχανία. Αντίθετα, ένα κοινωνικό συναίσθημα που ξεχωρίζει επειδή δημιουργεί αντίθετα θετική εμπειρία, είναι η υπερηφάνεια (Kornilaki & Chlouverakis, 2004· Nelson & Russell, 2012· Tracy & Matsumoto, 2008· Tracy, Robins & Lagattuta, 2005). Κατωτέρω παρατίθενται εν συντομία οι ορισμοί αυτών των συναισθημάτων, όπως παρέχονται από τη βιβλιογραφία, και τα σημαντικότερα σχετικά ευρήματα.

α) Η ενοχή εκφράζεται όταν ένα άτομο προκαλεί ζημιά σε άλλον άτομο, αλλά αναλαμβάνει την ευθύνη για αυτό μέσω της απολογίας, της συγχώρεσης, της επανόρθωσης ή της αποκατάστασης της ζημιάς (Bafunno & Camodeca, 2013· Barrett, 2005· Novin & Rieffe, 2015). Στην έκφραση της ενοχής μπορεί να συνυπάρχουν: διάθεση για εγγύτητα με το αντικείμενο ή το υποκείμενο που φέρει τη ζημιά, αμεσότητα και επιμονή σχετικά με τη διόρθωσή της (Bafunno & Camodeca, 2013· Barrett, 2005· Novin & Rieffe, 2015).

Τα παιδιά εκφράζουν τις πρώτες συμπεριφορές ενοχής σε ηλικία 17 μηνών (43% των παιδιών προσπάθησε να επιδιορθώσει τη ζημιά), εφόσον επιτυγχάνουν σε δοκιμασία αναγνώρισης του εαυτού τους στον καθρέφτη (Barrett, 2005). Σε ηλικία 4-5 ετών, τα παιδιά εκφράζουν περισσότερο ενοχή, παρά ντροπή (Bafunno & Camodeca, 2013). Σε ηλικία 8 ετών, δηλώνουν ότι ένα παραβάτης θα αισθανθεί μετανιωμένος (και όχι λυπημένος όπως δήλωναν σε νεαρότερη ηλικία) (Yuill et al., 1996). Σε ηλικία 9-14 ετών, τα παιδιά διακρίνουν την ένταση ως προς την ενοχή, αποδίδοντας μεγαλύτερη ένταση στην περίπτωση που κάποιος κατά λάθος πέφτει με το ποδήλατό του πάνω σε ένα κορίτσι και μικρότερη ένταση στην περίπτωση που κάποιος αρπάζει το στυλό του συμμαθητή του (Novin & Rieffe, 2015). Σε ηλικία 10 ετών, αιτιολογούν χρησιμοποιώντας ηθικούς όρους (Yuill et al., 1996).

β) Η ντροπή⁵ εκφράζεται όταν κάποιος προκαλεί μία ζημιά, ή βιώνει μία αποτυχία, και γενικεύει την αρνητική κρίση στο σύνολο του εαυτού του, με αποτέλεσμα να αποσύρεται και να αποφεύγει την ανάληψη της ευθύνης μέσω

⁵ Η ντροπή και η αμηχανία συχνά συγχέονται με τη ντροπαλότητα ("shyness"). Αντίθετα από την ντροπή και την αμηχανία όμως, η ντροπαλότητα δεν προκύπτει από την αξιολόγηση κάποιου σε σχέση με ορισμένους κοινωνικούς κανόνες. Η ντροπαλότητα συνδέεται με το φόβο και είναι ένα μη αξιολογητικό συναίσθημα το οποίο προκύπτει από το γεγονός ότι ένας αισθάνεται άβολα από την παρουσία άλλων. Η ντροπαλότητα και ο φόβος συνδέονται με το φόβο για τους άλλους ανθρώπους. Σε σχέση με την κοινωνικότητα, εικάζεται συχνά ότι η ντροπαλότητα είναι ένας παράγοντας προδιάθεσης ή καταστολής της προδιάθεσης για αλληλεπίδραση με άλλους σε κοινωνικές περιστάσεις.

επανορθωτικών ενεργειών (Bafunno & Camodeca, 2013· Barrett, 2005· Novin & Rieffe, 2015). Στην έκφραση της ντροπής μπορεί να συνυπάρχουν: ένταση στο σώμα, απομάκρυνση από τους άλλους, ολιγολογία, επιφυλακτικότητα, αποφυγή του βλέμματος και κρύψιμο του προσώπου (Bafunno & Camodeca, 2013· Barrett, 2005· Novin & Rieffe, 2015). Ως συναίσθημα βιώνεται πιο ξαφνικά και έντονα από την ενοχή, και προκαλεί μεγαλύτερη δυσφορία (Tangey et al., 1996).⁶

Τα παιδιά ηλικίας 4-5:4 ετών κατονομάζουν τα κοινωνικά συναισθήματα με βάση τα 4 βασικά συναισθήματα: τον θυμό, τη λύπη, τον φόβο, και την έκπληξη. Κατονόμαζαν την ντροπή και την ενοχή ως θυμό, και την αμηχανία ως λύπη (Widen & Russell, 2010). Σε ηλικία 5-7 ετών, τα παιδιά κατανοούν την ντροπή σε ποσοστό 35%, και, σε ηλικία 8-9 ετών, τα παιδιά κατανοούν την ντροπή σε ποσοστό 67,5% (Widen & Russell, 2010). Σε ηλικία 9-14 ετών, τα παιδιά διακρίνουν διαφορές στην ένταση της ντροπής, αποδίδοντας μεγαλύτερη ένταση στην περίπτωση που κάποιος πέφτει με το ποδήλατό του στο πεζοδρόμιο και οι άνθρωποι σταματάνε και τον κοιτάνε και τη μικρότερη ένταση στην περίπτωση που κάποιος παίρνει έναν πολύ άσχημο βαθμό στο σχολείο (Novin & Rieffe, 2015).

γ) Η αμηχανία μπορεί να εκφράζεται με δύο τρόπους, είτε ως αξιολογητική αμηχανία ("*evaluative embarrassment*"), είτε ως μη-αξιολογητική αμηχανία⁷ ("*non-evaluative embarrassment*") (Barrett, 2005). Καθώς μεγαλώνουν, τα παιδιά εκτιμούν τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές σταθερές και εκφράζουν αξιολογητική αμηχανία όταν νιώθουν ότι κάποιος προσβάλλεται κοινωνικά ή κάνει μικρές παραβιάσεις κοινωνικών κανόνων, δηλαδή όταν εκτίθεται δημόσια (Barrett, 2005·

⁶ Φυσιολογικά, όταν τα άτομα νιώθουν ντροπή, αισθάνονται ότι κοκκινίζουν και ότι αυξάνεται ο καρδιακός τους παλμός, ενώ γνωστικά νιώθουν ότι είναι σωματικά μικρότεροι, κατώτεροι σε σχέση με τους άλλους, καθώς και ότι οι άλλοι είναι πιο θυμωμένοι μεταξύ τους (Tangey et al., 1996).

⁷ Από τη στιγμή που τα μικρά παιδιά, ηλικίας 15-30 μηνών, διακρίνουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη ως φυσικό αντικείμενο, αρχίζουν να αποκτούν συνείδηση του εαυτού τους ως φυσικού αντικειμένου. Αυτήν την περίοδο, τα παιδιά εκφράζουν τη μη-αξιολογητική αμηχανία, την αμηχανία από την έκθεση κάποιου μπροστά σε κόσμο (Lewis et al., 1989).

Tangey et al., 1996). Ως έκφραση, η αμηχανία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη χαμόγελου (με δάγκωμα ή πίεση των χειλιών), το οποίο ακολουθείται από απομάκρυνση του βλέμματος και νευρικές απτικές συμπεριφορές (πχ. πιάσιμο του σώματος ή και των μαλλιών) (Barrett, 2005). Ως εμπειρία, στην αμηχανία περισσότερο βιώνει κανείς ένα παράξενο αίσθημα, παρά αισθάνεται ανήθικος.

Ελάχιστες μελέτες διερευνούν την κατανόηση της αμηχανίας. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των 17 μηνών, εκδηλώνουν τις πρώτες συμπεριφορές αμηχανίας, όταν δεν περνάνε τη δοκιμασία αναγνώρισης του εαυτού τους στον καθρέφτη (Barrett, 2005). Τα παιδιά κατανοούν την αμηχανία σε ποσοστό 37,5% σε ηλικία 5-7 ετών και σε ποσοστό 77,5% σε ηλικία 8-9 ετών (Widen & Russell, 2010). Φαίνεται ότι τα παιδιά βρίσκουν την κατανόηση της αμηχανίας ευκολότερη από την κατανόηση της ντροπής.

δ) Η υπερηφάνεια εκφράζεται με συγκεκριμένα καθολικά χαρακτηριστικά στο πρόσωπο και το σώμα: εκτεταμένη στάση σώματος, χέρια σηκωμένα σε γροθιές και ανοιχτά, κεφάλι ελαφρά γερμένο πίσω (Tracy & Matsumoto, 2008· Tracy et al., 2005). Οι Kornilaki και Chlouverakis (2004) αναφέρουν ότι για να βιώσει κάποιος υπερηφάνεια χρειάζεται να ικανοποιούνται δύο συνθήκες (α) να εκτιμάται ότι είναι υπεύθυνος για ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (κατόρθωμα ή ηθική πράξη), και (β) να εκτιμάται ότι το αποτέλεσμα δεν είναι επιθυμητό μόνο από τον ίδιο, αλλά και ότι υπερβαίνει και τις σταθερές του κοινωνικού περιγυρου.

Τα παιδιά αναγνωρίζουν την έκφραση της υπερηφάνειας ήδη από την ηλικία των 4 ετών (Tracy et al., 2005). Ωστόσο, όταν οι καθημερινές κοινωνικές συνθήκες προσομοιώνονται με δυναμικά ερεθίσματα, τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών δεν αναγνωρίζουν την υπερηφάνεια. Τα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών αναγνωρίζουν την υπερηφάνεια μόνο όταν συνδυάζονται διαφορετικά μέσα έκφρασης. Σε ηλικία 8-11

ετών, τα παιδιά αναγνωρίζουν την υπερηφάνεια στο πρόσωπο ή στο σώμα ή και στον συνδυασμό των δύο (Nelson & Russell, 2012). Σε ηλικία 11 ετών, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τη χαρά από την υπερηφάνεια με συνέπεια. Σε όλες τις ηλικίες, τα παιδιά κατανοούν την υπερηφάνεια περισσότερο σε σχέση με καταστάσεις κατορθωμάτων, παρά με ηθικές καταστάσεις (Kornilaki & Chlouverakis, 2004).

Αυτισμός

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα σχετικά με τα προαναφερθέντα συναισθήματα και τον αυτισμό αφορούν την έκφραση αυτών των συναισθημάτων και όχι την κατανόησή τους (Davidson, Hilvert, Misiunaite, Giordano, 2018· Hobson, Chidambi, Lee, Meyer, 2006· Kasari., Sigman, Baumgartner, & Stipek, 1993). Η διαπίστωση αυτή σηματοδοτεί σημαντικό κενό στη μελέτη της κοινωνικής κατανόησης, τόσο γενικότερα, όσο και ειδικότερα στον αυτισμό.

3.4.3. Σύνοψη

Τυπική Ανάπτυξη

Η επιστημονική έρευνα που έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της κατανόησης των συναισθημάτων έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα γόνιμη. Τι γνωρίζουμε σήμερα για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη; Γνωρίζουμε ότι αρχικά διέρχονται από ένα αντιληπτικό στάδιο αναγνώρισης και διάκρισης των συναισθημάτων. Σε ηλικία 2 ετών, χρησιμοποιούν όρους βασικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων με τους γονείς τους (Wellman et al., 1995), καθώς επίσης και εκφράζουν, αν και ακόμα δεν τις κατανοούν, αντιδράσεις χαρακτηριστικές της ντροπής και της ενοχής (Barrett, 2005). Μεταξύ της ηλικίας των 2-3 ετών, τα παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα της χαράς και του θυμού, όταν

αυτά παρουσιάζονται μέσω φωτογραφιών με χαρακτηριστικές εκφράσεις του προσώπου. Μέχρι την ηλικία των 5 ετών, μπορούν να αναγνωρίζουν τη λύπη και την έκπληξη με συνέπεια (Widen & Russell, 2003). Παρόλα αυτά, όταν τα προβαλλόμενα ερεθίσματα προσομοιώνουν τις καθημερινές συνθήκες (με την προβολή κινουμένων βιντεοσκοπημένων ερεθισμάτων), τα παιδιά αναγνωρίζουν τα ίδια συναισθήματα σε ηλικία 6 ετών (Nelson & Russell, 2011· Viellard & Guidetti, 2009).

Τα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν τα συναισθήματα με συγκεκριμένες καταστάσεις και σταδιακά συλλέγουν πληροφορίες για αυτά. Σε ηλικία 2-3 ετών, γνωρίζουν ότι όταν κάποιος πάρει ένα δώρο, θα νιώσει χαρά. Γνωρίζουν, επίσης, ότι όταν κάποιος πάθει μία ζημιά, θα λυπηθεί. Μέχρι την ηλικία των 4:5 ετών, τα παιδιά έχουν συνδέσει με συγκεκριμένες καταστάσεις και τα συναισθήματα του θυμού και του φόβου, αλλά όχι της έκπληξης και της αηδίας (Widen & Russell, 2010, 2011). Στην ίδια ηλικία που τα παιδιά συλλέγουν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των συναισθημάτων, αρχίζουν να κάνουν υποθέσεις για τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις των άλλων σχετικά με αυτά. Σε ηλικία 3 ετών, το 81% των παιδιών προβλέπει με συνέπεια ότι κάποιος θα νιώσει χαρά ή λύπη, ανάλογα με την ικανοποίηση ή μη της επιθυμίας του (Hadwin & Perner, 1991). Μέχρι την ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά προβλέπουν και τον θυμό και τον φόβο με βάση τις επιθυμίες, αν και παρέχουν λιγότερες αιτιολογήσεις με όρους πεποιθήσεως, σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 6 και 10 ετών (Rieffe et al., 2005).

Αντίστοιχη με τα επιτεύγματα στην κατανόηση των επιθυμιών, είναι η πρόοδος ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων. Σε ηλικία 3-4 ετών, τα παιδιά επιλέγουν με συνέπεια το συναίσθημα της έκπληξης έναντι του συναισθήματος της χαράς σε σχετικά σενάρια, σε ποσοστό 75% (Wellman & Bartsch, 1988). Ωστόσο, είναι λίγο αργότερα, σε ηλικία 6 ετών, που τα παιδιά κατανοούν το συναίσθημα της έκπληξης, σε

ποσοστό 83% (Hadwin & Perner, 1981· Ruffman & Keenan, 1996). Πριν την ηλικία αυτή, τα παιδιά χρησιμοποιούν τον όρο έκπληξη περισσότερο για να αναφερθούν σε ένα ευχάριστο γεγονός, παρά σε ένα συναίσθημα (Ruffman & Keenan, 1996). Σε ηλικία 6 ετών, αλλά όχι νωρίτερα, τα παιδιά προβλέπουν επίσης το συναίσθημα κάποιου με βάση την εσφαλμένη του πεποίθηση, δηλαδή προβλέπουν ότι κάποιος θα χαρεί ή λυπηθεί, παρά την άγνοιά του για ένα νέο δεδομένο, που είναι αντίθετο με όσα γνώριζε (Harris et al., 1989). Στην ίδια ηλικία, τα παιδιά κατανοούν του κανόνες έκθεσης από την έκφραση ενός συναισθήματος και τα κρυμμένα συναισθήματα (Misailidi, 2007).

Η κατανόηση των μεικτών συναισθημάτων είναι τομέας που λίγο έχει μελετηθεί. Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν διεξαχθεί περιορίζονται στην αντίληψη των διαφορετικών συναισθημάτων που μπορεί να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο και να εκφράζονται ως ένα, και δε διερευνούν την κατανόηση των διαφορετικών νοητικών καταστάσεων που μπορεί να προκαλούν αυτά τα διαφορετικά συναισθήματα. Σε αυτό το πλαίσιο, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούν να αναλύσουν ένα μεικτό συναίσθημα στα επιμέρους συναισθήματα, όταν αυτά παρέχονται με τη μορφή σκίτσων (Kestenbaum & Gelman, 1995). Δεν είναι τυχαίο ότι, στην ίδια ηλικία, όταν τα παιδιά καλούνται να κατονομάσουν τα κοινωνικά συναισθήματα, τα αναλύουν σε βασικά συναισθήματα (Widen & Russell, 2010). Από τα μεικτά συναισθήματα, εκείνο το οποίο έχει μελετηθεί αποκλειστικά ως έκφραση και κατανόηση είναι η ζήλια (Bauminger, 2004). Έτσι, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά ηλικίας 11 ετών αναγνωρίζουν τη ζήλια σε ποσοστό 76,5% και κατανοούν τους δύο τύπους ζήλιας σε ποσοστό 58,8% (Bauminger, 2004).

Όσον αφορά την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού και την κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων, τα παιδιά κατανοούν πολλά πράγματα από μικρή ηλικία

και εξελίσσουν την κατανόησή τους κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Καταρχάς, μέχρι την ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν μεταξύ των διαφορετικών τύπων παραβιάσεων (Smetana, 1981). Μέχρι την ηλικία των 5 ετών, μπορούν να κατανοήσουν πότε ένας δράστης είχε την πρόθεση να διαπράξει μία παραβίαση ή πότε μία παραβίαση γίνεται χωρίς πρόθεση (Vaish et al., 2010). Στην ίδια ηλικία, τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη τους αποχρώσεις στις προθέσεις των άλλων, όπως είναι η ευγένεια, και μοιράζονται τα πράγματά τους ανάλογα με τις προθέσεις τους (Olson & Spelke, 2008). Ωστόσο, είναι στην ηλικία των 6-8 ετών που τα παιδιά αιτιολογούν κάνοντας αναφορά στην έλλειψη αρνητικών προθέσεων από την πλευρά του δράστη (Killen et al., 2011).

Τα κοινωνικά συναισθήματα έχουν μελετηθεί περισσότερο ως προς την έκφραση, παρά ως προς την κατανόησή τους (Barett, 2005· Bafunno & Camodeca, 2013· Nelson & Russell, 2012· Novin & Rieffe, 2015· Widen & Russell, 2010). Από τις έρευνες αυτές έχει διαπιστωθεί ότι, ενώ τα μικρά παιδιά έχουν πρώιμες αντιδράσεις ντροπής και ενοχής ήδη από την ηλικία των 2 ετών, είναι μόνο αργότερα, στην ηλικία των 3-5 ετών, που αναγνωρίζουν την υπερηφάνεια σε φωτογραφίες (Nelson & Russell, 2012), και στην ηλικία των 6-8 ετών, που αντιστοιχούν τα συναισθήματα αυτά με σενάρια (Widen & Russell, 2010). Σε ηλικία 9-11 ετών, τα παιδιά όχι μόνο διακρίνουν διαφοροποιήσεις της έντασης της ενοχής και της ντροπής (Novin & Rieffe, 2015), αλλά επιπλέον διακρίνουν με συνέπεια τη χαρά από την υπερηφάνεια, την οποία συνδέουν με κατορθώματα (Kornilaki & Chlouverakis, 2004).

Αυτισμός

Ελάχιστες μελέτες έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη διερεύνηση της κατανόησης των συναισθημάτων στον αυτισμό. Μάλιστα, οι περισσότερες αφορούν κατά βάση το

πρώτο επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων, το αντιληπτικό. Από τις έρευνες αυτές έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 5 ετών, αναγνωρίζουν τη χαρά και τη λύπη στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, αλλά σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση της έκπληξης (Baron-Cohen et al., 1993). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 9 ετών, αναγνωρίζουν στις εκφράσεις του προσώπου τη χαρά πιο εύκολα από τον θυμό και αντίστοιχα τον θυμό πιο εύκολα από τη λύπη (Castelli, 2005). Επίσης, επιδεικνύουν χαμηλότερη ταχύτητα απαντήσεων, σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Tracy et al., 2011). Ειδικότερα, όταν τα συναισθήματα παρουσιάζονται μέσα από δυναμικά ερεθίσματα, τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 5-9 ετών, σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας, σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Fridenson-Hyo et al., 2016).

Όσο αφορά την έρευνα της κατανόησης των συναισθημάτων που συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις και των συναισθημάτων που προκύπτουν από επιθυμίες και πεποιθήσεις, εντοπίστηκε μόνο μία μελέτη, η κλασική της Hadwin και των συνεργατών της (1996). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, το ποσοστό των παιδιών με αυτισμό, λεκτικής νοητικής ηλικίας 7 ετών, που δεν κατανοεί τα συναισθήματα που προκύπτουν από τις πεποιθήσεις, είναι μικρότερο από 10%. Το 30% των παιδιών αυτών βρέθηκε να μην κατανοεί τα συναισθήματα που προκύπτουν από τις επιθυμίες και άλλο ένα 30% να μην κατανοεί τα συναισθήματα που συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις. Αν και η έρευνα αυτή είναι σημαντική, έχει αρκετά μειονεκτήματα, τα σημαντικότερα από τα οποία είναι το μικρό δείγμα παιδιών με αυτισμό και το γεγονός ότι δεν συμπεριλαμβάνει ομάδα ελέγχου παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Δυστυχώς, δεν έχουν διεξαχθεί άλλες μελέτες που να εστιάζουν σε αυτές τις

νοητικές καταστάσεις ή σε πτυχές των νοητικών καταστάσεων, όπως είναι η άγνοια ή η εσφαλμένη πεποίθηση.

Τα κρυμμένα και τα μεικτά συναισθήματα στα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν μελετηθεί παρά μόνο αποσπασματικά. Μία σχετικά πρόσφατη έρευνα με παιδιά με αυτισμό, η οποία όμως είχε πολύ μεγάλο ηλικιακό εύρος (5-12 ετών), μελέτησε την κατανόηση αυτών των συναισθημάτων στον αυτισμό (Peterson et al., 2012). Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτού του ηλικιακού εύρους κατανοούν το κρυμμένο συναίσθημα σε ποσοστό 63%. Όμως το μεγάλο εύρος δε μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα για την ακριβή ηλικία στην οποία κατακτάται αυτή η κατανόηση. Σχετικά με τα μεικτά συναισθήματα, μία μόνο μελέτη μέχρι τώρα έχει διερευνήσει την κατανόηση της ζήλιας, σε παιδιά ηλικίας 11 ετών (Bauminger, 2004). Από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι τα παιδιά με αυτισμό αναγνωρίζουν τη ζήλια σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό (25%) από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι μόνο το 12,5% των παιδιών με αυτισμό δίνουν παραδείγματα και για τη συσχετική ζήλια και για τη συγκριτική ζήλια. Σημαντικότερο είναι ίσως το γεγονός ότι, σε αυτήν την έρευνα, τα παιδιά με αυτισμό (75%) δε διέφεραν ιδιαίτερα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (88,2%), ως προς την παροχή παραδειγμάτων σε σχέση με τη συγκριτική ζήλια, αν και διέφεραν σημαντικά στην παροχή παραδειγμάτων σε σχέση με τη συσχετική ζήλια (31,2%), σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (70,5%) (Bauminger, 2004).

Η μελέτη των κοινωνικών συναισθημάτων στον αυτισμό είναι ανύπαρκτη. Μέχρι τώρα έχουν διεξαχθεί μελέτες που αφορούν την προδιάθεση των παιδιών με αυτισμό για την έκφραση της ντροπής, της ενοχής και της υπερηφάνειας. Οι περισσότερες από αυτές διερευνούν τη συσχέτιση αυτών των εκφράσεων με την αντίληψη της έννοιας του εαυτού στον αυτισμό. Ωστόσο, αντίθετα από τις λίγες

σχετικές έρευνες στην τυπική ανάπτυξη, στον αυτισμό δεν έχουμε μελέτες που να αφορούν την ανάπτυξη αυτής της κατανόησης των κοινωνικών συναισθημάτων με όρους νοητικών καταστάσεων.

Κεφάλαιο 4: Στόχοι, Ερευνητικά Ερωτήματα, Υποθέσεις της Έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Δεδομένης της προηγηθείσας επισκόπησης της βιβλιογραφίας αναφορικά με τον αυτισμό, την κοινωνική κατανόηση και την ανάπτυξη της κατανόησης των νοητικών καταστάσεων αναπτύσσονται παρακάτω οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας διατριβής. Αρχικά, παρουσιάζονται οι πρωταρχικοί ερευνητικοί στόχοι για κάθε μία από τις δύο μελέτες. Στη συνέχεια, γίνεται μία συνοπτική αναφορά στους δευτερεύοντες ερευνητικούς στόχους, οι οποίοι είναι παρόμοιοι για τις δύο μελέτες. Τέλος, καταγράφονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις για καθένα ερώτημα ξεχωριστά, τα οποία οργανώνονται σε τρεις ενότητες (Α-Γ).

4.2. Πρωταρχικοί ερευνητικοί στόχοι

Ως κύριος στόχος της Μελέτης 1 τέθηκε η ανίχνευση της κοινωνικής κατανόησης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 7-10 ετών. Για την ανίχνευση της κοινωνικής κατανόησης υιοθετήθηκε η διευρυμένη αναπτυξιακή προσέγγιση και συνεπώς, τα παιδιά κατανεμήθηκαν σε τρεις ισάριθμες ηλικιακές ομάδες. Οι παράμετροι που εκτιμήθηκαν ήταν η επάρκεια στην κοινωνική κατανόηση και η αναπτυξιακή πορεία της κοινωνικής κατανόησης. Η επάρκεια στην κοινωνική κατανόηση αξιολογήθηκε μέσω της επίδοσης σε έργα νοητικών καταστάσεων. Η αναπτυξιακή πορεία προσδιορίστηκε από την καταγραφή της διαδοχής της κατανόησης στα έργα των ίδιων νοητικών καταστάσεων. Η επάρκεια στην κοινωνική

κατανόηση μελετήθηκε τόσο ανά νοητική κατάσταση όσο και ανά επίπεδο κοινωνικής κατανόησης. Η αναπτυξιακή πορεία μελετήθηκε τόσο ανά επίπεδο κοινωνικής κατανόησης όσο και επί του συνόλου της κατανόησης των νοητικών καταστάσεων.

Ως κύριος στόχος της Μελέτης 2 τέθηκε η σύγκριση της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ικανότητας στο αυτισμό σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη. Τα παιδιά που συμμετείχαν, εδώ, στις δύο ομάδες ήταν ηλικίας 7-11 ετών. Παρόμοια με τη Μελέτη 1 μελετήθηκε επιπλέον η αναπτυξιακή πορεία της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό. Η επάρκεια στην κοινωνική κατανόηση υπολογίστηκε με βάση τις επιτυχίες των παιδιών στα έργα για τις νοητικές καταστάσεις και στα επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης. Η αναπτυξιακή πορεία της κοινωνικής κατανόησης εκτιμήθηκε με βάση τη διαδοχή στην κατάκτηση της κατανόησης των νοητικών καταστάσεων ανά επίπεδο και επί του συνόλου. Η κοινωνική ικανότητα προσδιορίστηκε από τη μέτρηση της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

4.3. Δευτερεύοντες ερευνητικοί στόχοι

Οι δευτερεύοντες ερευνητικοί στόχοι της έρευνας ομαδοποιήθηκαν σε τρεις τομείς. Στον πρώτο τομέα (Τομέα Α) αναλύθηκαν οι διαφορές στους μέσους όρους των μέτρων για την κοινωνική κατανόηση και των μέτρων για την κοινωνική ικανότητα εντός και μεταξύ των ερευνητικών ομάδων. Στο δεύτερο τομέα (Τομέα Β) προσδιορίστηκαν το είδος και οι βαθμοί των συσχετίσεων μεταξύ γνωστικών παραγόντων και της κοινωνικής κατανόησης, καθώς και γνωστικών παραγόντων και της κοινωνικής ικανότητας για τα παιδιά με αυτισμό. Ενώ, στον τρίτο τομέα (Τομέα Γ) αναλύθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ κοινωνικών παραγόντων και της κοινωνικής

κατανόησης, καθώς και οι συνεπακόλουθες επιδράσεις της κοινωνικής κατανόησης στην κοινωνική ικανότητα για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και αυτισμό.

Αναλυτικότερα οι δευτερεύοντες ερευνητικοί στόχοι επιμερίστηκαν για κάθε μία από τις δύο μελέτες όπως φαίνεται παρακάτω:

4.3.1. Μελέτη 1

Ενότητα Α

α) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων ως προς τη συνολική βαθμολογία στην κοινωνική κατανόηση;

H_0 = οι τρεις ηλικιακές ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση .

H_1 = οι τρεις ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση.

β) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων ως προς τις επιδόσεις στα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = οι τρεις ηλικιακές ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις τους στα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης.

H_1 = οι τρεις ηλικιακές ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το πρώτο επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης. Διαφέρουν, όμως, σημαντικά μεταξύ τους ως προς την κατανόηση του βασικού και του ανώτερου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης.

γ) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές, δηλαδή σημειώνεται πρόοδος, εντός των ηλικιακών ομάδων ως προς τις επιδόσεις στα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = οι μέσοι όροι μεταξύ των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης εντός των ηλικιακών ομάδων δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

H_1 = οι μέσοι όροι μεταξύ των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης εντός των ηλικιακών ομάδων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

ε) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων ως προς τις επιδόσεις στις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων (επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα);

H_0 = οι μέσοι όροι μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων ως προς τις επιδόσεις στην κατανόηση των κατηγοριών των νοητικών καταστάσεων δε διαφέρουν μεταξύ τους.

H_1 = οι μέσοι όροι μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων ως προς τις επιδόσεις στην κατανόηση των κατηγοριών των νοητικών καταστάσεων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

δ) Ποιες είναι οι συχνότητες επιτυχίας, οι αθροιστικές συχνότητες και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες ανά έργο ως προς τις μεμονωμένες νοητικές καταστάσεις ανά ηλικιακή ομάδα;

H_0 = οι συχνότητες, οι αθροιστικές συχνότητες και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες μεταξύ των ηλικιακών ομάδων δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

H_1 = οι συχνότητες, οι αθροιστικές συχνότητες και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες μεταξύ των ηλικιακών ομάδων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Ενότητα Β

α) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης; Καθώς και της λεκτικής νοητικής ηλικίας και των τριών επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του συνόλου της κοινωνικής κατανόησης, καθώς και των τριών επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης.

H_1 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του πρώιμου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης, αλλά υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του βασικού και του ανώτερου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης.

β) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μη-λεκτικής νοητικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και των τριών επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης.

γ) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και των τριών γνωστικών επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης.

H_1 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του πρώιμου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης, αλλά υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του βασικού και του ανώτερου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης.

δ) Ποια είναι η σχέση πρόβλεψης μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας στη διασπορά των τιμών της κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = η λεκτική νοητική ηλικία και η χρονολογική ηλικία προβλέπουν στον ίδιο βαθμό τη διακύμανση της κοινωνικής κατανόησης.

H_1 = η λεκτική νοητική ηλικία προβλέπει σε μεγαλύτερο βαθμό τη διακύμανση στην κοινωνική κατανόηση σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία.

ε) Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων.

Ενότητα Γ

α) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών των γονέων ή και του αριθμού των αδερφιών και της κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας και των εκπαιδευτικών ετών του πατέρα ή και του αριθμού των αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας, αλλά όχι των εκπαιδευτικών ετών του πατέρα ή και του αριθμού των αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση.

β) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή όπως αυτή αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και καταγράφεται από τους γονείς στο σπίτι;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής κατανόησης και της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.

γ) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως καταγράφεται από τους εκπαιδευτικούς;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων.

δ) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και του επιπέδου της κοινωνικής ωριμότητας όπως αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και του επιπέδου της κοινωνικής ωριμότητας.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της κοινωνικής ωριμότητας.

ε) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών των γονέων και της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της ωριμότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών των γονέων και της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της ωριμότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών των γονέων και της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της ωριμότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων.

4.3.2. Μελέτη 2

Ενότητα Α

α) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση;

H_0 = οι δύο ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση.

H_1 = οι δύο ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση.

β) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις επιδόσεις στα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης;

H_0 = οι δύο ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις στα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης.

H_1 = οι δύο ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις στα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης.

γ) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις επιδόσεις στις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων (επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα);

H_0 = οι δύο ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις στις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων.

H_1 = οι δύο ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις στις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων.

δ) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή;

H_0 = οι δύο ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.

H_1 = οι δύο ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.

ε) Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική ωριμότητα στις επαφές με τους συνομηλίκους;

H_0 = οι δύο ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την κοινωνική ωριμότητα στις επαφές με τους συνομηλίκους.

H_1 = οι δύο ομάδες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την κοινωνική ωριμότητα στις επαφές με τους συνομηλίκους.

Ενότητα Β

α) Ποιες είναι οι συχνότητες επιτυχίας, οι αθροιστικές συχνότητες και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες ανά έργο ως προς τις μεμονωμένες νοητικές καταστάσεις στον αυτισμό;

H_0 = οι συχνότητες επιτυχίας, οι αθροιστικές συχνότητες και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες ανά έργο και ως προς τις μεμονωμένες νοητικές καταστάσεις στον αυτισμό και την τυπική ανάπτυξη είναι ίσες.

H_1 = οι συχνότητες επιτυχίας, οι αθροιστικές συχνότητες και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες ανά έργο ως προς τις μεμονωμένες νοητικές καταστάσεις στον αυτισμό και την τυπική ανάπτυξη διαφέρουν μεταξύ τους.

β) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

γ) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

δ) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

ε) Ποια είναι η σχέση πρόβλεψης μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας στη διακύμανση των τιμών της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό;

H_0 = η λεκτική νοητική ηλικία και η χρονολογική ηλικία προβλέπουν στον ίδιο βαθμό τη διακύμανση της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

H_1 = η λεκτική νοητική ηλικία προβλέπει σε μεγαλύτερο βαθμό τη διακύμανση στην κοινωνική κατανόηση σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία στον αυτισμό.

στ) Υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων;

H_0 = δεν υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων.

H_1 = υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων.

Ενότητα Γ

α) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας ή και του αριθμού των αδερφιών και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας ή και του αριθμού των αδερφιών και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας ή και του αριθμού των αδερφιών και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

γ) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή στον αυτισμό;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή στον αυτισμό.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή στον αυτισμό.

δ) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως καταγράφεται από τους εκπαιδευτικούς στον αυτισμό;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων στον αυτισμό.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων στον αυτισμό.

ε) Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και του επιπέδου της κοινωνικής ωριμότητας όπως αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς στον αυτισμό;

H_0 = δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και του επιπέδου της κοινωνικής ωριμότητας στον αυτισμό.

H_1 = υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και του επιπέδου της κοινωνικής ωριμότητας στον αυτισμό.

4.4. Σύνοψη

Αντικείμενο έρευνας της παρούσας διατριβής αποτέλεσε η κοινωνική κατανόηση σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με αυτισμό. Το ερώτημα αυτό προσεγγίστηκε μέσω δύο μελετών, της Μελέτης 1 και της Μελέτης 2. Και για τις δύο μελέτες τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και οι σχετικές υποθέσεις οργανώθηκαν σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τις διαφορές στους μέσους όρους στην κοινωνική κατανόηση μεταξύ των επιδόσεων των ομάδων. Η δεύτερη ενότητα αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών παραγόντων και της κοινωνικής κατανόησης. Η τρίτη ενότητα αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ κοινωνικών παραγόντων και της κοινωνικής κατανόησης. Ως προς την κοινωνική κατανόηση διερευνήθηκαν δύο παράμετροι, η επάρκεια και η αναπτυξιακή πορεία. Ως προς τους γνωστικούς παράγοντες μελετήθηκαν η λεκτική νοητική ηλικία και η μη λεκτική νοητική ηλικία, καθώς και η χρονολογική ηλικία. Ως προς τους κοινωνικούς παράγοντες μελετήθηκαν τα εκπαιδευτικά έτη της μητέρας, ο αριθμός των αδερφιών, η κοινωνική επίδοση στο σχολείο και το σπίτι, καθώς και η ωρίμανση των κοινωνικών δεξιοτήτων στις επαφές με τους συνομήλικους.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτική περιγραφή α) των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις δύο μελέτες της παρούσας διατριβής, β) του ερευνητικού σχεδίου, γ) των ψυχομετρικών εργαλείων της έρευνας και δ) των έργων που χορηγήθηκαν για τη μέτρηση της κοινωνικής κατανόησης. Στην τελευταία ενότητα περιγράφεται η διαδικασία για την επίσημη έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας μέσα στο σχολικό πλαίσιο καθώς και τη συλλογή των δεδομένων.

5.2. Συμμετέχοντες

5.2.1. Μελέτη 1

Για το σύνολο της έρευνας αναζητήθηκαν αρχικά ως συμμετέχοντες παιδιά ηλικίας 7 έως 10 ετών, τα οποία φοιτούσαν στη Β', Γ', Δ' και Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου. Συνολικά, συλλέχθηκαν δεδομένα από 90 παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Από τα παιδιά αυτά επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες της έρευνας που πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια: α) απουσία νοητικής καθυστέρησης στη λεκτική νοητική ηλικία και τη μη λεκτική νοητική ηλικία, β) απουσία διγλωσσίας, γ) απουσία άλλων αναπτυξιακών διαταραχών, σύνδρομων ή ψυχικών διαταραχών. Επιπλέον, θα έπρεπε τα δύο φύλα να αντιπροσωπεύονται ισάριθμα στις ηλικιακές ομάδες. Απαραίτητη προϋπόθεση για την συμμετοχή στην έρευνα όλων των παιδιών στην έρευνα ήταν η ενυπόγραφη συγκατάθεση του γονέα (βλ. Παράρτημα Γ).

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια επιλέχθηκαν 60 παιδιά ($MO_{XH} = 102.77$, $MO_{ΛH} = 103.20$ $MO_{ΜΛH} = 107.90$, βλ. Παράρτημα Α, Πίνακα 1). Οι συμμετέχοντες κατανεμήθηκαν σε τρεις ισάριθμες ($n = 20$) ηλικιακές ομάδες: 7-8 ετών, 8-9 ετών και

9-10 ετών. Στην ομάδα των παιδιών 7-8 ετών συμμετείχαν 10 αγόρια και 10 κορίτσια με $MO_{XH} = 91.65$ ($TA = 3.77$), $MO_{\Delta H} = 90.00$ ($TA = 10.66$) και $MO_{M\Delta H} = 94.50$ ($TA = 19.06$). Στην ομάδα των παιδιών 8-9 ετών συμμετείχαν 10 αγόρια και 10 κορίτσια με $MO_{XH} = 103.80$ ($TA = 3.59$), $MO_{\Delta H} = 102.00$ ($TA = 16.74$) και $MO_{M\Delta H} = 111.00$ ($TA = 21.63$). Στην ομάδα των παιδιών 9-10 ετών συμμετείχαν 10 αγόρια και 10 κορίτσια με $MO_{XH} = 112.85$ ($TA = 3.74$), $MO_{\Delta H} = 117.60$ ($TA = 13.26$) και $MO_{M\Delta H} = 118.20$ ($TA = 17.53$).

Για να ελεγχθεί αν οι ηλικιακές ομάδες των παιδιών αποτελούν σαφή και διακριτά σύνολα τιμών, συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας. Από την ανάλυση διακύμανσης επιβεβαιώθηκε ότι οι ηλικιακές ομάδες διέφεραν σημαντικά: α) ως προς τη χρονολογική ηλικία ($F_{2,57} = 164.90$, $p = .001$), β) τη λεκτική νοητική ηλικία ($F_{2,57} = 20.16$, $p = .001$), και γ) τη μη λεκτική νοητική ηλικία ($F_{2,57} = 7.77$, $p = .001$) (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακα 2).

Για να ελεγχθεί αν κάθε ηλικιακή ομάδα αποτελεί ένα δείγμα παιδιών με τυπική ανάπτυξη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t ανά ζεύγη για εξαρτημένα δείγματα τιμών. Στον έλεγχο t συγκρίθηκαν μεταξύ τους οι μέσοι όροι της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής ηλικίας και της μη λεκτικής ηλικίας για κάθε μία ηλικιακή ομάδα. Από την ανάλυση βρέθηκε ότι για τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών, η χρονολογική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη λεκτική νοητική ηλικία ($t = 0.735$, $df = 19$, 2-tailed, $p = .471$), η λεκτική νοητική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη μη λεκτική νοητική ηλικία ($t = -0.948$, $df = 19$, 2-tailed, $p = .355$), και η μη λεκτική νοητική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη χρονολογική ηλικία ($t = 0.708$, $df = 19$, 2-tailed, $p = .488$) (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακα 3).

Παρόμοια, για τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών η χρονολογική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη λεκτική νοητική ηλικία ($t= 0.485$, $df= 19$, 2-tailed, $p= .633$), η λεκτική νοητική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη μη λεκτική νοητική ηλικία ($t= -1.726$, $df= 19$, 2-tailed, $p= .101$), και η μη λεκτική νοητική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη χρονολογική ηλικία ($t= 1.580$, $df= 19$, 2-tailed, $p= .131$). Για τα παιδιά των 9-10 ετών, όπως και για τις δύο προηγούμενες ηλικιακές ομάδες η χρονολογική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη λεκτική νοητική ηλικία ($t= -1.691$, $df= 19$, 2-tailed, $p= .107$), η λεκτική νοητική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη μη λεκτική νοητική ηλικία ($t= -0.237$, $df= 19$, 2-tailed, $p= .815$), και η μη λεκτική νοητική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη χρονολογική ηλικία ($t= 1.463$, $df= 19$, 2-tailed, $p= .160$). Συνεπώς, η κάθε ηλικιακή ομάδα αποτελεί ένα δείγμα παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

5.2.2. Μελέτη 2

Για τη Μελέτη 2 αναζητήθηκαν παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με αυτισμό. Συνολικά, συλλέχθηκαν δεδομένα από 39 παιδιά με διάγνωση αυτισμού, από τα οποία επιλέγησαν τα 20 παιδιά ($MO_{XH} = 110.40$, $MO_{ΛH} = 97.20$ $MO_{ΜΛH} = 110.70$, βλ. Παράρτημα Α, Πίνακα 4). Τα παιδιά αυτά εξομοιώθηκαν κατά ζεύγη με 20 παιδιά με τυπική ανάπτυξη ($MO_{XH} = 106.55$, $MO_{ΛH} = 99.60$ $MO_{ΜΛH} = 107.70$), τα οποία επιλέγησαν από τα 60 παιδιά που συμμετείχαν στη Μελέτη 1. Τα παιδιά με αυτισμό τα οποία επιλέγησαν πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια: α) διάγνωση υψηλά λειτουργικού αυτισμού ή και συνδρόμου Asperger, β) απουσία νοητικής καθυστέρησης στη λεκτική νοητική ηλικία και τη μη λεκτική νοητική ηλικία, γ) απουσία διγλωσσίας, δ) απουσία συνοδών αναπτυξιακών διαταραχών ή ψυχικών διαταραχών. Όπως και πριν, έτσι και

εδώ, απαραίτητη για τη συμμετοχή κάθε παιδιού στην έρευνα ήταν η ενυπόγραφη συγκατάθεση του γονέα.

Τα παιδιά με αυτισμό εξομοιώθηκαν κατά ζεύγη με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως προς τη χρονολογική ηλικία, τη λεκτική νοητική ηλικία, τη μη λεκτική νοητική ηλικία και τα έτη εκπαίδευσης της μητέρας. Στο έλεγχο t που έγινε για τη σύγκριση δύο δειγμάτων ανεξάρτητων τιμών βρέθηκε ότι (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακα 5) ο μέσος όρος της χρονολογικής ηλικίας των παιδιών με αυτισμό δε διέφερε σημαντικά από το μέσο όρο της χρονολογικής ηλικίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($t = 1.024$, $df = 38$, 2-tailed $p = 0.31$). Ο μέσος όρος της λεκτικής νοητικής ηλικίας των παιδιών με αυτισμό δε διέφερε σημαντικά από το μέσο όρο της λεκτικής νοητικής ηλικίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($t = -0.398$, $df = 38$, 2-tailed $p = 0.69$). Ο μέσος όρος της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας των παιδιών με αυτισμό δε διέφερε σημαντικά από το μέσο όρο της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($t = 0.000$, $df = 38$, 2-tailed $p = 1.00$). Κατά τον ίδιο τρόπο, ο μέσος όρος των ετών εκπαίδευσης των μητέρων των παιδιών με αυτισμό δε διέφερε σημαντικά από το μέσο όρο των ετών εκπαίδευσης των μητέρων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($t = -1.575$, $df = 38$, 2-tailed $p = 0.124$).

Στη συνέχεια ελέγχθηκε αν οι μέσοι όροι στις τιμές των παραγόντων εντός των δύο ομάδων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Από τον έλεγχο t για τη σύγκριση δύο δειγμάτων εξαρτημένων τιμών για τα παιδιά με αυτισμό βρέθηκε ότι (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακα 6) ο μέσος όρος της χρονολογικής ηλικίας ($MO_{XH} = 110.40$, $TA_{XH} = 12.84$) ήταν σημαντικά υψηλότερος ($t = 4.58$, $df = 19$, 2-tailed $p = .001$) από το μέσο όρο της λεκτικής νοητικής ηλικίας ($MO_{\Lambda NH} = 97.20$, $TA_{\Lambda NH} = 19.03$). Ο μέσος όρος της χρονολογικής ηλικίας δεν ήταν σημαντικά υψηλότερος ($t = -0.079$, $df = 19$, 2-tailed $p = .938$) από το μέσο όρο της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας ($MO_{\text{MLH}} = 110.70$, TA_{MLH}

= 21.37). Ο μέσος όρος της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας ήταν σημαντικά υψηλότερος ($t = -2.959$, $df = 19$, 2-tailed $p = .008$) από το μέσο όρο της λεκτικής νοητικής ηλικίας.

Από τον έλεγχο t για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και δεδομένης της εξομοίωσης βρέθηκαν αντίστοιχα αποτελέσματα: α) ο μέσος όρος της χρονολογικής ηλικίας ήταν σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο της λεκτικής νοητικής ηλικίας ($t = 3.018$, $df = 19$, 2-tailed $p = .007$), β) ο μέσος όρος της λεκτικής νοητικής ηλικίας δεν ήταν σημαντικά υψηλότερος από το μέσο της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας ($t = -.933$, $df = 19$, 2-tailed $p = .363$), και γ) ο μέσος όρος της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας ήταν σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο της λεκτικής νοητικής ηλικίας ($t = -2.325$, $df = 19$, 2-tailed $p = .031$). Όπως φαίνεται, και για τις δύο ομάδες ισχύει πως η χρονολογική ηλικία ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από τη λεκτική νοητική ηλικία, η λεκτική νοητική ηλικία ήταν σημαντικά μικρότερη από τη μη λεκτική νοητική ηλικία, και η μη λεκτική νοητική ηλικία δε διέφερε σημαντικά από τη χρονολογική ηλικία.

5.3. Σχέδιο έρευνας

Ως καταλληλότερο ερευνητικό σχέδιο για τη Μελέτη 1 επιλέχθηκε η δια-τμηματική μελέτη ("cross-sectional study"). Η δια-τμηματική μεθοδολογία ανήκει στις περιγραφικές μεθόδους στην περιοχή της "αναπτυξιακής έρευνας" (Cohen et al., 2007), με την έννοια ότι μπορεί εν δυνάμει να περιγράψει τις τρέχουσες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών σε δεδομένη συνθήκη και να εξηγήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτές τις σχέσεις στον χρόνο (Cohen et al., 2007). Η δια-τμηματική μεθοδολογία παράγει ένα στιγμιότυπο του πληθυσμού σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο (Cohen et al., 2007).

Η δια-τμηματική μέθοδος έρευνας χαρακτηρίζεται από αρκετά πλεονεκτήματα. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής θετικά χαρακτηριστικά: α) δυνατότητα συμμετοχής

διαφορετικών ατόμων τα οποία μελετώνται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, β) σύντομη και λιγότερο δαπανηρή σε κόστος συλλογή δεδομένων είναι, γ) εξασφαλίζει ότι δε θα υπάρχουν διαρροές στη συλλογή των δεδομένων, δ) αποφυγή σφαλμάτων (πχ. λάθος μέτρηση) και αστάθμητων παραγόντων (πχ. αλλαγές στους ερευνητές), ε) υψηλή εσωτερικής εγκυρότητας καθώς συλλέγονται οι αυθόρμητες απαντήσεις των συμμετεχόντων σε μία χρονική στιγμή, και στ) συμμετοχή μεγάλου αριθμού υποκειμένων (Cohen et al., 2007).

Η διατμηματική μέθοδος έρευνας χαρακτηρίζεται, ωστόσο, και από αδυναμίες. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες: α) αδυναμία ελέγχου των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών στον χρόνο, β) αδυναμία διεξαγωγής συμπερασμάτων ως προς τις παραλλαγές στην ανάπτυξη των συμμετεχόντων, γ) πιθανή μη σύγκριση των δειγμάτων δεδομένου ότι η δειγματοληψία μπορεί να γίνεται με διαφορετικά υποκείμενα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, δ) χρονοβόρα καθώς καταναλώνεται χρόνος στη συλλογή πληροφοριών κάθε νέου δείγματος από την αρχή, ε) η παράληψη κάποιων μεταβλητών, που μπορεί να παρεμβαίνουν στην ερμηνεία των δεδομένων, και στ) αδυναμία ανίχνευσης των μεταβαλλόμενων κοινωνικών διαδικασιών που μπορεί να επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή (Cohen et al., 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα και τις συναφείς αδυναμίες, στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε η δια-τμηματική μέθοδος έρευνας ως κατάλληλη για τον τύπο των ερευνητικών ερωτημάτων. Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα ως στόχος τέθηκε η *ανίχνευση* του επιπέδου της κατάκτησης της κοινωνικής κατανόησης και η σύγκριση μεταξύ των επιπέδων της κατανόησης σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών με τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά με αυτισμό..

5.4. Εργαλεία έρευνας

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κοινά στις δύο μελέτες. Ειδικότερα, χορηγήθηκαν δύο ψυχομετρικά εργαλεία για την αξιολόγηση της λεκτικής και μη-λεκτικής νοητικής ικανότητας και τρία εργαλεία για τη μέτρηση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών (βλ. Παράρτημα Γ).

Η Συστοιχία Δοκιμασιών Raven's Educational (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015):

αποτελεί ένα σταθμισμένο για τα ελληνικά δεδομένα ψυχομετρικό εργαλείο για την εκτίμηση λεκτικών και μη λεκτικών παραμέτρων της γενικής νοητικής ικανότητας των παιδιών ηλικίας 4-12 ετών. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured progressive Matrices/ CPM) και τις Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton (Crichton Vocabulary Scales/ CVS).

α) Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured progressive Matrices/ CPM)

Με τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες εκτιμάται η ικανότητα του ατόμου να εξάγει νόημα μέσα από πληθώρα στοιχείων και να διαμορφώνει μη λεκτικές έννοιες, η οποία διευκολύνει το χειρισμό σύνθετων καταστάσεων. Μέσα από 36 προβλήματα τα οποία έχουν καταταχισθεί σε τρεις υπό-κλίμακες προβλημάτων αυξανόμενης δυσκολίας (A, A_B, B), το παιδί καλείται να επιλέξει από ένα σύνολο έξι σχημάτων το σχήμα που ταιριάζει για να ολοκληρωθεί η ελλιπής εικόνα. Το παιδί λαμβάνει το βαθμό ένα για κάθε ορθή απάντηση και το βαθμό μηδέν για κάθε λανθασμένη απάντηση. Η μέγιστη βαθμολογία στο τεστ είναι 36 βαθμοί. Ως προς την εσωτερική

συναχγή ($a= 0,903$) και την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα του εργαλείου έχουν καταγραφεί υψηλές τιμές (Μοτίβο, 2015).

β) Κλίμακες του Λεξιλογίου Crichton (Crichton Vocabulary Scales/ CVS)

Με τις Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton εκτιμάται η κατανόηση εννοιών και λέξεων. Το παιδί καλείται να δώσει τον προφορικό ορισμό λέξεων ($n=80$), οι οποίες παρουσιάζονται προφορικά (πχ. *σκύλος, ζεστό, ελευθερώνω*, κ.ά.). Το παιδί λαμβάνει το βαθμό ένα ή δύο για κάθε μερικώς ή πλήρως επιτυχημένη απάντηση και το βαθμό μηδέν για κάθε λανθασμένη απάντηση. Για παράδειγμα μία πλήρως επιτυχημένη απάντηση για την λέξη «ελευθερώνω» θεωρείται η φράση *"απαλλάσσω κάποιον από κάτι που τον δεσμεύει"* και μία μερικώς επιτυχημένη απάντηση θεωρείται η φράση *"ελευθερώνω/ ξεκλειδώνω/ βγάζω έξω τους φυλακισμένους"*. Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να λάβει σε αυτό το τεστ είναι 160 βαθμοί. Ως προς την εσωτερική συναχγή ($a= 0,937$), την εσωτερική και την εξωτερική εγκυρότητα του εργαλείου έχουν καταγραφεί υψηλές τιμές (Μοτίβο, 2015).

Η Διευρυμένη Αναπτυξιακή Κλίμακα για την Κοινωνική Κατανόηση (ΔΑΚΚ):

εκτιμά την κοινωνική κατανόηση σε παιδιά ηλικίας 4-11 ετών. Η ΔΑΚΚ αποτελείται συνολικά από 25 έργα με τα οποία διερευνάται η κατανόηση 37 νοητικών καταστάσεων. Τα 25 έργα της ΔΑΚΚ κατανέμονται σε τρία επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας: το Πρώιμο Επίπεδο (5 έργα), το Βασικό Επίπεδο (13 έργα), και το Ανώτερο Επίπεδο (7 έργα). Από το σύνολο των έργων, 14 έργα χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια από τη βιβλιογραφία, σε τρία έργα έγιναν προσαρμογές ως προς το θέμα ή τη συνθήκη, ενώ οκτώ έργα αναπτύχθηκαν ειδικά για το σκοπό αυτής της μελέτης. Τα

πρωτόκολλα των απαντήσεων και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ανά έργο παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ. Η μέγιστη βαθμολογία στη ΔΑΚΚ είναι 37 βαθμοί.

Για την αξιολόγηση των απαντήσεων σε ατομικό επίπεδο υιοθετήθηκε ένα **αυστηρό κριτήριο**, σύμφωνα με το οποίο ένα παιδί λάμβανε το βαθμό ένα για κάθε ορθή απάντηση στην ερώτηση αξιολόγησης και στην ερώτηση αιτιολόγησης και το βαθμό μηδέν για κάθε μερικώς ή πλήρως ορθή απάντηση. Για όσα έργα υιοθετήθηκαν αυτούσια από τη βιβλιογραφία εφαρμόστηκε το κριτήριο που έχουν χρησιμοποιήσει άλλοι ερευνητές. Για όσα έργα σχεδιάστηκαν εκ νέου, εφαρμόστηκε το κριτήριο με βάση τη βιβλιογραφία (βλ. παρακάτω). Για την αξιολόγηση των απαντήσεων στα έργα του ανώτερου επιπέδου υιοθετήθηκε, επιπλέον, ένα **ελαστικό κριτήριο** σύμφωνα με το οποίο το παιδί λάμβανε το βαθμό 1 για κάθε μερικώς ορθή απάντηση. Με αυτήν τη βαθμολόγηση δόθηκε η δυνατότητα ανίχνευσης των παιδιών που ήταν σε αναδυόμενο επίπεδο ως προς την κατάκτηση της κατανόησης των ανώτερων νοητικών καταστάσεων. Τα κριτήρια αξιολόγησης και παραδείγματα απαντήσεων παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ.

Για την αξιολόγηση των απαντήσεων σε ομαδικό επίπεδο υιοθετήθηκε ένα κοινό κριτήριο επιτυχίας. Το κριτήριο αυτό ήταν η επίτευξη του 60% της επιτυχίας για κάθε νοητική κατάσταση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία στο χώρο της ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης υπάρχει μία γραμμή βάσης η οποία είναι το 50% (Wellman & Liu, 2004· Widen & Russell, 2010). Πάνω από το 50% της επίτευξης της επιτυχίας, θεωρείται ότι υφίσταται κατάκτηση της νοητικής κατάστασης (Widen & Russell, 2010). Συγκεκριμένα, οι Wellman και Liu (2004) αναφέρουν, οποιοδήποτε επίδοση πάνω από το 50% και εφόσον η επίδοση σε μία νοητική κατάσταση σταθερά

προηγείται μίας άλλης, τότε αυτή η επίδοση μπορεί να συνεπάγεται και εννοιολογική αλλαγή.

Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι, τα υλικά και η διαδικασία σε κάθε έργο ανά επίπεδο (πρώιμο-βασικό-ανώτερο) της κοινωνικής κατανόησης.

ΠΡΩΙΜΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

1. Διαφορετική οπτική αντίληψη - α' επιπέδου (Flavell, 1978· Flavell et al., 1981 όπως παρατίθεται από Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999 - χωρίς προσαρμογή): εκτιμά την γνωστική ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν το παιδί και ένας άλλος άνθρωπος κοιτάζουν διαφορετικές πλευρές της ίδιας καρτέλας, τότε ο καθένας μπορεί να βλέπει διαφορετικές εικόνες. Στο έργο αυτό το παιδί βλέπει διαδοχικά έξι έγχρωμες κάρτες οι οποίες έχουν μία διαφορετική εικόνα στην κάθε πλευρά τους (πχ. κλειδί/στυλό, δέντρο/σκύλος, λουλούδι/τηλέφωνο, φίδι/αμάξι, κλπ.) και καλείται να κατονομάσει τα αντικείμενα των εικόνων που βλέπει σε κάθε πλευρά. Για τις ανάγκες του έργου διαμορφώθηκαν 3 τυχαιοποιημένα σε των έξι καρτών. Μεταξύ των παιδιών παρουσιάζεται ένα εκ τριών σετ καρτών.

Στη συνέχεια, το παιδί καλείται να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις κρίσεως, όπου η μία ερώτηση αφορά την δική του οπτική αντίληψη ("*Τι βλέπεις εσύ;*") και η άλλη ερώτηση αφορά την οπτική αντίληψη της ερευνήτριας ("*Τι βλέπω εγώ;*"). Η πρώτη ερώτηση αφορά πάντα την οπτική του παιδιού, ενώ στις υπόλοιπες κάρτες οι ερωτήσεις για την οπτική αντίληψη του παιδιού και της ερευνήτριας εναλλάσσονται τυχαία. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά και στις δύο ερωτήσεις κρίσεως σε τρεις διαδοχικές κάρτες.

2. Διαφορετική οπτική αντίληψη - β' επιπέδου (Flavell et al., 1981· Masangkay et al., 1974 όπως παρατίθεται από Bigelow & Dugas, 2008 - χωρίς προσαρμογή): εκτιμά την γνωστική ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν το ίδιο και ένα άλλο άτομο κοιτάζουν το ίδιο αντικείμενο από εκ διαμέτρου αντίθετες θέσεις, τότε το ίδιο αντικείμενο θα φαίνεται στο ένα άτομο κανονικά, αλλά στο άλλο θα φαίνεται ανάποδα. Το παιδί βλέπει έως και 8 έγχρωμες κάρτες στις οποίες προβάλλονται διαφορετικά ζώα στη μία μόνο πλευρά (πχ. γουρούνι, χελώνα, άλογο, κότα, σκυλί κλπ.). Αρχικά, το παιδί καλείται να αναγνωρίσει το ζώο της κάρτας. Οι μισές (4) κάρτες παρουσιάζονται έτσι ώστε το παιδί να βλέπει το ζώο ανάποδα και οι άλλες μισές παρουσιάζονται, έτσι ώστε το παιδί να βλέπει το ζώο κανονικά. Μετά τις κάρτες, το παιδί βλέπει με τη σειρά τα εξώφυλλα 2 παιδικών βιβλίων με εικόνες. Το ένα βιβλίο παρουσιάζεται ανάποδα και το άλλο βιβλίο παρουσιάζεται κανονικά.

Το παιδί καλείται να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις κρίσεως, όπου η μία ερώτηση αφορά την προσωπική του οπτική αντίληψη ("*Όταν εσύ κοιτάζεις την εικόνα, βλέπεις [το ζώο] να στέκεται όρθιο στα πόδια του ή να είναι ξαπλωμένο ανάποδα;*") και η άλλη ερώτηση αφορά την οπτική αντίληψη του άλλου προσώπου (δηλαδή της ερευνήτριας) ("*Όταν εγώ κοιτάζω την εικόνα, βλέπω [το ζώο] να στέκεται όρθιο στα πόδια του ή να είναι ξαπλωμένο ανάποδα;*"). Από τις 10 ερωτήσεις που απευθύνονται στο παιδί, οι 6 ερωτήσεις αφορούν την οπτική αντίληψη της ερευνήτριας και οι 4 ερωτήσεις αφορούν την οπτική αντίληψη του παιδιού. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στις πέντε από τις έξι ερωτήσεις που αφορούν την οπτική αντίληψη του άλλου προσώπου.

3. Διαφορετικές επιθυμίες (Repacholi & Gopnik, 1997· Wellman & Woolley, 1990 όπως παρατίθεται από Wellman & Liu, 2004 - χωρίς προσαρμογή): ελέγχει την

ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν δύο άτομα έχουν διαφορετικές επιθυμίες, τότε το κάθε άτομο θα κινητοποιηθεί για να ικανοποιήσει τη δική του επιθυμία. Το παιδί ακούει την αφήγηση μίας σύντομης ιστορίας στην οποία ένα παιδί θέλει να φάει κάτι ελαφρύ για κολατσιό. Μπροστά του βλέπει μία παιδική φιγούρα (playmobil) και μία κάρτα με δύο έγχρωμες εικόνες (ένα καρότο και ένα μπισκότο). Το φύλο της παιδικής φιγούρας αλλάζει σύμφωνα με το φύλο του παιδιού. Το παιδί αρχικά, καλείται να δηλώσει τη δική του επιθυμία (*"Εσένα, ποιο από τα δύο σου αρέσει πιο πολύ;"*). Λαμβάνει ένα βαθμό, εάν απαντήσει σωστά στην ερώτηση κρίσεως για την επιθυμία της παιδικής φιγούρας η οποία είναι αντίθετη από την επιθυμία του ίδιου (*"...το κορίτσι/ το αγόρι μπορεί να διαλέξει μόνο ένα φαγητό για κολατσιού. Ποιο θα διαλέξει το κορίτσι/ το αγόρι;"*).

4. Εκφράσεις συναισθημάτων στο πρόσωπο (νέο έργο): αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένα άτομο αισθάνεται *χαρά, λύπη, θυμό ή αηδία*, το συναίσθημα αυτό εκδηλώνεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο πρόσωπό του. Το παιδί βλέπει διαδοχικά 12 καρτέλες. Σε κάθε καρτέλα απεικονίζονται τρεις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου, όπου η μία είναι το ζητούμενο συναίσθημα και οι άλλες δύο ορίζονται τυχαία. Μεταξύ των τυχαίων συναισθημάτων παρεμβάλλεται και μία εικόνα προσώπου με ουδέτερη έκφραση. Κάθε ζητούμενο συναίσθημα ελέγχεται τρεις φορές. Το παιδί καλείται κάθε φορά να αναγνωρίσει και υποδείξει το πρόσωπο με το ζητούμενο συναίσθημα (*"Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία"*). Μεταξύ των παιδιών εναλλάσσονται με τυχαία τρία σύνολα καρτών/εικόνων. Η κατανόηση αξιολογείται ξεχωριστά για καθένα συναίσθημα. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον για κάθε συναίσθημα υποδείξει

δύο ή τρεις φορές τη σωστή έκφραση προσώπου. Η μέγιστη βαθμολογία σε αυτό το έργο είναι οι τέσσερις βαθμοί.

5. Εκφράσεις συναισθημάτων στο σώμα (νέο έργο): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένα άτομο αισθάνεται *χαρά, λύπη, θυμό ή αηδία* το συναίσθημα μπορεί να εκδηλώνεται στο σώμα του με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Το παιδί βλέπει διαδοχικά 12 καρτέλες με τρεις συναισθηματικές εκφράσεις στο σώμα, όπου η μία που είναι η ζητούμενη και οι άλλες δύο ορίζονται τυχαία. Όπως και στο προηγούμενο έργο, μεταξύ των τυχαίων εκφράσεων παρεμβάλλεται μία ουδέτερη σωματική έκφραση. Κάθε συναίσθημα αξιολογείται τρεις φορές. Από το παιδί ζητείται κάθε φορά να αναγνωρίσει το ζητούμενο συναίσθημα ("*Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει χαρά/λύπη/θυμό/αηδία*"). Για τις ανάγκες του έργου έχουν οριστεί τρία τυχαιοποιημένα σετ των 12 καρτέλων. Σε κάθε παιδί παρουσιάζεται ένα εκ των τριών σετ καρτέλων. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον για καθένα συναίσθημα υποδείξει δύο ή τρεις φορές τη σωστή σωματική έκφραση. Η μέγιστη βαθμολογία σε αυτό το έργο είναι τέσσερις βαθμοί.

ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

6. Φαινομενικό - Πραγματικό (Flavell, Flavell, & Green, 1987· Flavell, Green, & Flavell, 1986· Miller, 2006 - χωρίς προσαρμογή): εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ένα αντικείμενο μπορεί να φαίνεται διαφορετικό από αυτό που είναι στην πραγματικότητα.

(α) "*Ο Κορμός/Κερί*": το παιδί βλέπει ένα κερί το οποίο όμως φαίνεται σαν κορμός ξύλου. Η αρχική ερώτηση που απευθύνεται στο παιδί είναι "*Τι πιστεύεις ότι είναι αυτό (το κερί);*". Στη συνέχεια, το παιδί καλείται να ανακαλύψει με τα χέρια του

την πραγματική ταυτότητα του αντικειμένου και να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις διάκρισης της φαινομενικής-πραγματικής υπόστασης του αντικειμένου ("*Τι είναι αυτό στ' αλήθεια;*" και "*Όταν το κοιτάς με τα μάτια σου τώρα, πιστεύεις ότι είναι ένα κεράκι ή ένας κορμός;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό εφόσον διακρίνει σωστά τις δύο διαφορετικές διαστάσεις (πραγματική και φαινομενική) της ταυτότητας του αντικειμένου.

(β) "*Το Ροζ/Μπλε τουβλάκι*": το παιδί βλέπει ένα ροζ τουβλάκι το οποίο είναι τοποθετημένο πίσω από ένα διαφανές μπλε φίλτρο. Η αρχική ερώτηση προς το παιδί είναι "*Τι χρώμα πιστεύεις ότι έχει αυτό το τουβλάκι;*". Στη συνέχεια, η ερευνήτρια αποκαλύπτει το πραγματικό χρώμα του αντικειμένου. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις διάκρισης του φαινομενικού - πραγματικού χρώματος του αντικειμένου ("*Τι χρώμα είναι στα αλήθεια το τουβλάκι;*" και "*Όταν το κοιτάς με τα μάτια σου τώρα, πιστεύεις ότι είναι ροζ ή πιστεύεις ότι είναι μπλε;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό εφόσον διακρίνει σωστά τις δύο διαστάσεις (πραγματική και φαινομενική) του χρώματος του αντικειμένου.

7. Διαφορετικές πεποιθήσεις (Wellman & Liu, 2004 - χωρίς προσαρμογή): αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ο εαυτός και ένας άλλος άνθρωπος επιθυμούν το ίδιο αντικείμενο, αλλά πιστεύουν ότι το αντικείμενο αυτό βρίσκεται σε διαφορετικά σημεία, τότε ο καθένας θα ψάξει σε διαφορετικό σημείο για να το βρει. Στην αρχή το παιδί ακούει μια μικρή ιστορία όπου ένα παιδί ψάχνει τη γάτα του. Μπροστά του βλέπει μία παιδική φιγούρα (playmobil) και μία κάρτα με δύο έγχρωμες εικόνες (ένα γκαράζ και δύο θάμνους). Το φύλο της παιδικής φιγούρας αλλάζει σύμφωνα με το φύλο του παιδιού. Το παιδί καλείται να δηλώσει την πεποίθησή του σχετικά με το σημείο που θα μπορούσε να βρίσκεται η γάτα απαντώντας στην

ερώτηση: *"Εσύ που πιστεύεις ότι μπορεί να κρύβεται η γάτα;"*. Στη συνέχεια, δηλώνεται η επιθυμία της παιδικής φιγούρας ως αντίθετη από την επιθυμία του παιδιού. Το παιδί καλείται να προβλέψει την ενέργεια του άλλου παιδιού διακρίνοντας μεταξύ της πεποίθησης του άλλου παιδιού και της δικής του πεποίθησης (*"Που θα ψάξει το αγόρι/ το κορίτσι για να βρει τη γάτα του;"*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό εφόσον διακρίνει μεταξύ των δύο διαφορετικών πεποιθήσεων και προβλέπει σωστά την αντίδραση του άλλου παιδιού.

8. Πρόσβαση στη γνώση (Wellman & Liu, 2004 - χωρίς προσαρμογή): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένα άτομο δεν έχει τη δυνατότητα να δει κάτι, τότε δεν είναι σε θέση να το γνωρίζει. Μπροστά στο παιδί τοποθετείται ένα παιχνίδι – συρτάρι που είναι κλειστό και μέσα σε αυτό υπάρχει ένα παιχνίδι - σκυλάκι. Το παιδί καλείται να απαντήσει στην ερώτηση: *"Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα στο συρτάρι;"* / *"Όταν κοιτάξεις αυτό το συρτάρι, τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να έχει μέσα;"*) και αμέσως μετά, του αποκαλύπτεται το περιεχόμενο του συρταριού. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια κλείνει το συρτάρι με το παιχνίδι και εμφανίζει ένα παιδί - φιγούρα. Το παιδί καλείται να απαντήσει στην ερώτηση κρίσεως που αφορά τη γνώση του παιδιού-φιγούρα: *"Ξέρει το αγόρι/ το κορίτσι ότι υπάρχει μέσα στο συρτάρι;"* και σε μία ερώτηση μνήμης: *"Έχει δει το αγόρι. το κορίτσι τι υπάρχει μέσα σε αυτό το συρτάρι;"*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά και στις δύο ερωτήσεις.

9. Εσφαλμένη πεποίθηση - Αλλαγή περιεχομένου (Wellman & Liu, 2004 - χωρίς προσαρμογή): αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να προβλέψει ότι όταν έχει γίνει μία αλλαγή στο περιεχόμενο ενός αντικειμένου, που κάποιο άλλο πρόσωπο δε γνωρίζει, τότε αυτό η πεποίθηση που θα έχει αυτό το πρόσωπο για το περιεχόμενο

αυτού του αντικειμένου θα είναι εσφαλμένη. Συγκεκριμένα, το παιδί βλέπει μπροστά του ένα κουτί με γλυκίσματα (πουράκια). Το παιδί καλείται να εκφράσει την πεποίθησή του για το περιεχόμενο του κουτιού ("*Τι πιστεύεις ότι υπάρχει μέσα σε (αυτό) το κουτί;*"). Μετά η ερευνήτρια δείχνει στο παιδί το πραγματικό περιεχόμενο του κουτιού (μπρελόκ λαγουδάκι) και κλείνει ξανά το κουτί. Η ερευνήτρια εμφανίζει πάνω στο τραπέζι ένα παιδί-φιγούρα το οποίο τονίζοντας ότι δεν έχει κοιτάξει μέσα στο κουτί. Στη συνέχεια, το παιδί καλείται να απαντήσει σωστά σε μία ερώτηση αξιολόγησης που αφορά την πεποίθηση του παιδιού-φιγούρα ("*Λοιπόν, τι θα πει το αγόρι/ το κορίτσι ότι υπάρχει μέσα στο κουτί;*") και σε δύο ερωτήσεις ελέγχου (*Έχει δει το κορίτσι/ αγόρι τι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί; Λοιπόν, τι υπάρχει στα αλήθεια μέσα στο κουτί;*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.

10. Ρητή εσφαλμένη πεποίθηση (Wellman & Liu, 2004 - χωρίς προσαρμογή): το έργο αυτό ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν αυτό που πιστεύει ένα άτομο είναι εσφαλμένο, τότε η πράξη του θα είναι εσφαλμένη. Το παιδί ακούει πάλι μία μικρή ιστορία στην οποία ένα αγόρι/κορίτσι ψάχνει να βρει τα γάντια του, αλλά δε θυμάται που είναι. Μπροστά στο παιδί εμφανίζεται, επιπλέον, μία κάρτα με δύο έγχρωμες εικόνες (σχολική τσάντα και ντουλάπες). Στο παιδί καθίσταται σαφές ότι ο πρωταγωνιστής ως παιδί - playmobil έχει μία εσφαλμένη πεποίθηση ως προς την πραγματική θέση όπου είναι τα γάντια του ("*...η αλήθεια είναι ότι τα γάντια του κοριτσιού/ αγοριού είναι στο σακίδιο, αλλά το αγόρι/ κορίτσι πιστεύει ότι τα γάντια του είναι στη ντουλάπα*"). Στην συνέχεια, καλείται να προβλέψει την πράξη του πρωταγωνιστή με βάση την εσφαλμένη πεποίθησή του ("*...που θα ψάξει το αγόρι/ το κορίτσι για τα γάντια του;*") και να απαντήσει σε μία ερώτηση ελέγχου της κατανόησης

της πραγματικότητας (*Που είναι στα αλήθεια τα γάντια του κοριτσιού/ αγοριού; Στην τσάντα ή στη ντουλάπα;*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά και στις δύο ερωτήσεις.

11. Συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις - 1 (Harris et al., 1989 - με προσαρμογή): το έργο αυτό αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης καθορίζονται από τις αληθείς ή εσφαλμένες πεποιθήσεις του.

(α) "*Η Πορτοκαλάδα*", το παιδί ακούει μία μικρή ιστορία σύμφωνα με την οποία ένα αγόρι-κούκλα θέλει κάτι να πει, αλλά του αρέσει να πίνει μόνο πορτοκαλάδα. Δεν του αρέσει καθόλου να πίνει νερό. Στη συνέχεια, στο παιδί εμφανίζεται ένα μπουκάλι το οποίο έχει κόκκινο χρώμα. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις κρίσεως για το συναίσθημα του πρωταγωνιστή ανάλογα με την πεποίθησή του για το περιεχόμενο του μπουκαλιού ("*...τι θα γίνει αν το αγόρι νομίζει ότι υπάρχει πορτοκαλάδα/ νερό μέσα στο μπουκάλι; Θα νιώσει χαρούμενο ή θα νιώσει λυπημένο, αν νομίζει ότι του έχουμε δώσει πορτοκαλάδα/ νερό;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στην ερώτηση για το συναίσθημα του πρωταγωνιστή με βάση την επιθυμία και την πεποίθησή του για το περιεχόμενό του.

(β) "*Οι Καραμέλες*", το παιδί ακούει μία μικρή ιστορία σύμφωνα με την οποία ένα κορίτσι-κούκλα θέλει να φάει κάτι για κολατσιό. Στο κορίτσι αρέσει να τρώει καραμέλες και δεν της αρέσουν καθόλου οι μπουκιές σύκου. Στη συνέχεια, εμφανίζονται στο παιδί δύο δοχεία και αποκαλύπτονται τα περιεχόμενά τους (καραμέλες/μπουκιές σύκου αντίστοιχα). Η ερευνήτρια επιβεβαιώνει ότι το παιδί θυμάται σωστά τα περιεχόμενα των δύο δοχείων. Κατόπιν, η ερευνήτρια αλλάζει τα περιεχόμενα των κουτιών, ενώ η κούκλα πηγαίνει για να πει νερό. Στην επιστροφή

του κοριτσιού, το παιδί καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις για το συναίσθημα της πρωταγωνίστριας ανάλογα με την πεποίθηση του για το περιεχόμενό του ("*...τι θα γίνει αν το κορίτσι νομίζει ότι υπάρχουν μπουκιές σύκου/ καραμέλες μέσα στο κουτί; Θα νιώσει χαρούμενο ή θα νιώσει λυπημένο, αν νομίζει ότι του έχουμε δώσει μπουκιές σύκου/ καραμέλες;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στην ερώτηση για το συναίσθημα του πρωταγωνιστή με βάση την επιθυμία του και την εσφαλμένη πεποίθησή του για το περιεχόμενο του κάθε δοχείου.

12. Συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις - 2 (Widen & Russell, 2011 -με προσαρμογή): το έργο αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις όπως η έκπληξη, ο φόβος και η αηδία.

(α) "*Το Πάρτι*", το παιδί ακούει μία ιστορία σύμφωνα με την οποία ένα παιδί επιστρέφει στο σπίτι του μαζί με την μητέρα του. Το παιδί έχει τα γενέθλιά του και η μητέρα του έχει ετοιμάσει ένα πάρτι. Το παιδί δεν το γνωρίζει αυτό και όταν επιστρέφει στο σπίτι του βλέπει τους φίλους και τους συγγενείς του, μία τούρτα και δώρα. Το φύλο του παιδιού της ιστορίας αλλάζει κάθε φορά σύμφωνα με το παιδί που συμμετέχει στην έρευνα. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στην ερώτηση κρίσεως ως προς το ζητούμενο συναίσθημα ("*Πως αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι μέσα του/ της;*") και αιτιολογήσει την απάντησή του χρησιμοποιώντας όρους νοητικών καταστάσεων (όπως *νόμιζε/ δεν ήξερε/ πίστευε ότι*).

(β) "*Η Ντουλάπα*", το παιδί ακούει μία ιστορία στην οποία ένα παιδί κοιμάται στο δωμάτιό του και ενώ κοιμάται, ο αδερφός του κρύβεται μέσα στην ντουλάπα του. Το παιδί έχει άγνοια για την ύπαρξη του αδερφού του μέσα στη ντουλάπα του δωματίου του. Έτσι, όταν κάποια στιγμή ακούγεται ένας θόρυβος, το παιδί ξυπνάει και ενώ κάθεται στο κρεβάτι του, κοιτάζει πίσω από την κουβέρτα του. Το φύλο του παιδιού

της ιστορίας αλλά και πάλι σύμφωνα με το παιδί που συμμετέχει στην έρευνα. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στην ερώτηση κρίσεως ως προς το ζητούμενο συναίσθημα ("*Πως αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι μέσα του/ της;*") και αιτιολογήσει την απάντησή του χρησιμοποιώντας όρους νοητικών καταστάσεων.

(γ) "*Το Παγωτό*", το παιδί ακούει μία ιστορία στην οποία ένα παιδί επιστρέφει στο σπίτι του μετά από υπαίθριο παιχνίδι και πεινάει πάρα πολύ. Το παιδί βλέπει πάνω στο τραπέζι της κουζίνας ένα πιάτο με λιωμένο παγωτό και νομίζει ότι το λιωμένο παγωτό είναι περιττώματα σκύλου. Το φύλου του παιδιού αλλάζει και εδώ όπως και πριν. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στην ερώτηση για το ζητούμενο συναίσθημα ("*Πως αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι μέσα του/ της;*") και αιτιολογήσει την απάντησή του χρησιμοποιώντας όρους νοητικών καταστάσεων.

13. Κακεντρεχείς επιθυμίες: (Nunner-Winkler & Sodian, 1988 - με προσαρμογή) ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι κάποιες φορές οι άνθρωποι που έχουν μεγάλη επιθυμία για κάτι που δεν είναι δικό τους, μπορεί να το πάρουν εν αγνοία των άλλων και γνωρίζοντας ότι αυτό είναι απρεπής ενέργεια. Το παιδί βλέπει μία έγχρωμη κάρτα στην οποία απεικονίζεται ο διάδρομος ενός σχολείου, ενώ ταυτόχρονα ακούει μία ιστορία με πρωταγωνιστές τρία παιδιά. Στην ιστορία το ένα παιδί δείχνει στα άλλα δύο παιδιά τις καραμέλες του και μετά τις βάζει στο μπουφάν του. Τα τρία παιδιά επιστρέφουν στην τάξη τους, όμως μετά από λίγο τα δύο παιδιά επιστρέφουν στο διάδρομο. Το ένα από τα δύο παιδιά θέλει να πάρει το χαρτζιλίκι του και να αγοράσει με αυτό καραμέλες, ενώ το άλλο θέλει να πάρει τις καραμέλες από το μπουφάν του τρίτου παιδιού. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στην ερώτηση κρίσεως ("*Ποιο από τα δύο παιδιά έχει μία κακιά επιθυμία;*") και αιτιολογήσει την απάντησή του (*ήθελε να κλέψει/ δεν είναι σωστό*).

14. **Χειραγώγηση πεποιθήσεων** (Bigelow & Dugas, 2008 από Sodian, 1991 - χωρίς προσαρμογή) ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να χειραγωγεί τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, δημιουργώντας μία εσφαλμένη πεποίθηση. Το παιδί βλέπει να δραματοποιούνται μπροστά του δύο εκδοχές της ίδιας ιστορίας: μία συνεργατική και μία ανταγωνιστική. Στην ιστορία χρησιμοποιούνται τρεις γαντόκουκλες που αναπαριστούν ένα βασιλιά, ένα κλέφτη και ένα κορίτσι. Στις ιστορίες χρησιμοποιούνται, επιπλέον, τρία χάρτινα ποτήρια διαφορετικού χρώματος (κόκκινο, κίτρινο και μπλε) και ένα "χρυσό" (σοκολατένιο) νόμισμα. Σε κάθε εκδοχή το παιδί καλείται να βοηθήσει το κορίτσι να κρύψει το νόμισμα κάτω από ένα ποτήρι. Στη συνεργατική εκδοχή της ιστορίας το παιδί καλείται να κατευθύνει το κορίτσι να βοηθήσει το βασιλιά να βρει το χρυσό νόμισμα (*"Που πρέπει να πει το κορίτσι στο βασιλιά να ψάξει για το νόμισμα;"*), ενώ στην ανταγωνιστική εκδοχή και να παραπλανήσει τον κλέφτη από το να βρει το χρυσό νόμισμα (*"Που πρέπει να πει το κορίτσι στον κλέφτη να ψάξει για το νόμισμα;"*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον υποδείξει το σωστό σημείο (στη συνεργατική εκδοχή) και ένα λάθος σημείο (στην ανταγωνιστική εκδοχή).

15. **Εσφαλμένη πεποίθηση - 2ου επιπέδου** (Sullivan et al., 1994· Tager-Flusberg & Sullivan, 1994 - χωρίς προσαρμογή) αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι κάποιες φορές ένα άτομο μπορεί έχει μία πεποίθηση για την πεποίθηση ενός άλλου προσώπου η οποία είναι εσφαλμένη. Το παιδί βλέπει να δραματοποιείται μπροστά του μία ιστορία με ένα σπίτι και δύο playmobils, μία μαμά και ένα παιδί: η μητέρα έχει αγοράσει ένα δώρο έκπληξη (ένα κουταβάκι) για το παιδί της και το έχει κρύψει στο υπόγειο. Λέει στο παιδί ότι του έχει πάρει ένα παιχνίδι. Στην πορεία όμως της ημέρας

το παιδί ανακαλύπτει, εν αγνοία της μητέρας του, την έκπληξη. Ενώ η μητέρα συνομιλεί με τη γιαγιά του παιδιού, το παιδί καλείται να απαντήσει: α) σε δύο ερωτήσεις κρίσεως που αφορούν την άγνοια της μητέρας του σχετικά με τη γνώση του παιδιού ("*Το παιδί γνωρίζει τι του πήρες στ' αλήθεια για τα γενέθλιά του; Τι θα πει η μαμά στη γιαγιά;*") και την εσφαλμένη πεποίθηση της μητέρας για την πεποίθηση του παιδιού της ("*Τι πιστεύει το παιδί ότι του πήρες για τα γενέθλιά του; Τι θα απαντήσει η μαμά στη γιαγιά;*"), και β) σε μία ερώτηση αιτιολόγησης ("*Γιατί θα το πει αυτό η μαμά;*").

Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά στις ερωτήσεις κρίσεως και δώσει μία κατάλληλη απάντηση στην ερώτηση αιτιολόγησης. Ως κατάλληλες απαντήσεις στην ερώτηση αιτιολόγησης κρίνονται οι απαντήσεις που εντάσσονται σε μία από τις τέσσερις κατηγορίες του βαθμολογικού συστήματος σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994; Tager-Flusberg & Sullivan, 1994). Οι τέσσερις κατηγορίες είναι: α) ρητός συλλογισμός 2ου επιπέδου ("*Η μητέρα δε γνωρίζει ότι ο Γιάννης γνωρίζει ότι του πήρε ένα κουταβάκι*"), β) μη ρητός συλλογισμός 2ου επιπέδου ("*Η μητέρα δε γνωρίζει ότι ο Γιάννης είδε/βρήκε το κουταβάκι*"), γ) επικοινωνία πληροφοριών ("*Η μητέρα είπε στο Γιάννη ότι του πήρε ένα κουταβάκι*"), και δ) εξαπάτηση ("*Η μητέρα ήθελε να κάνει έκπληξη στο Γιάννη*").

16. Κατά συνθήκη ψέμα (Happé, 1994 - χωρίς προσαρμογή): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι κάποιες φορές δεν αναφέρουμε μία πληροφορία σε κάποιον, όταν γνωρίζουμε ότι ένας άνθρωπος θα λυπηθεί ή θυμώσει αν του πούμε αυτήν την πληροφορία. Το παιδί ακούει μία ιστορία για ένα κορίτσι το οποίο δέχθηκε ένα δώρο από τους γονείς της το οποίο, όμως, δεν επιθυμούσε. Το κορίτσι λέει,

ωστόσο, στους γονείς της ψέματα ότι το δώρο ήταν αυτό που επιθυμούσε και ότι της άρεσε πολύ. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει ότι το κορίτσι είπε ψέματα (*"Είναι αλήθεια αυτό που είπε η Ελένη στους γονείς της;"*) και να αιτιολογήσει την πράξη του κοριτσιού για να προστατεύσει τα συναισθήματα των γονέων της (*"Γιατί το είπε αυτό στους γονείς της;"*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον απαντήσει σωστά και στις δύο ερωτήσεις.

17. Κρυμμένο συναίσθημα (Wellman & Liu, 2004 - χωρίς προσαρμογή): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι κάποιες φορές, όταν ένα πρόσωπο γνωρίζει ότι κάποιος άνθρωπος θα το κοροϊδέψει αν του δείξει τα αληθινά συναισθήματα, τότε επιλέγει να μην αποκαλύψει τα πραγματικά συναισθήματά του. Το παιδί ακούει μία ιστορία για ένα αγόρι το οποίο δέχεται ένα προσβλητικό αστείο από τα άλλα παιδιά. Στη συνέχεια, βλέπει μπροστά του μία κάρτα με τρεις εκφράσεις συναισθημάτων στο πρόσωπο (χαρούμενο, σοβαρό, λυπημένο). Το παιδί καλείται να υποδείξει και να διακρίνει το συναίσθημα που νιώθει το αγόρι πραγματικά μέσα του (*"Πως ένιωσε το αγόρι στα αλήθεια όταν όλοι γέλασαν που τον κατάβρεξαν;"*) και το συναίσθημα που δείχνει προς τους φίλους του (*"Τι προσπάθησε να δείξει το αγόρι με το πρόσωπό του όταν όλοι γέλασαν μαζί του που τον κατέβρεξαν;"*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον υποδείξει ότι το αγόρι νιώθει διαφορετικό συναίσθημα από αυτό που δείχνει το πρόσωπό του.

18. Σαρκασμός/ Ειρωνεία (Wellman & Liu, 2004 - χωρίς προσαρμογή): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν κάποιο πρόσωπο λέει το αντίθετο από αυτό που γνωρίζει ή νιώθει για μία κατάσταση με σκοπό να εκφράσει την περιφρόνησή του για αυτήν, τότε αυτό το σχόλιο δηλώνει σαρκασμό/ειρωνεία για

αυτήν την κατάσταση. Το παιδί ακούει μία ιστορία για δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τα οποία έχουν πάει για πικ-νικ. Το παιδί πληροφορείται ότι ήταν επιλογή του αγοριού να πάνε για το πικ-νικ, καθώς και ότι το αγόρι είχε πει στο κορίτσι ότι θα ήταν μία ηλιόλουστη ημέρα. Στη συνέχεια της ιστορίας, ξεσπάει μία απροσδόκητη νεροποντή η οποία καταβρέχει τα παιδιά και τα τρόφιμά τους. Τότε το κορίτσι ειρωνεύεται το αγόρι, λέγοντάς του *"Είχες δίκιο! Είναι μία υπέροχη ημέρα για πικ - νικ."* Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, εφόσον αναγνωρίσει ότι αυτό που είπε το κορίτσι δεν ήταν αλήθεια (*"Είναι αλήθεια αυτό που είπε το κορίτσι;"*) και αιτιολογήσει σωστά την απάντησή του (λέγοντας ότι το κορίτσι ειρωνεύτηκε το αγόρι).

ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

19. **Συμπόνια** (νέο έργο): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένας άνθρωπος με τον οποίο κάποιος έχει θετική σχέση (πχ. φίλια) χτυπήσει ή δεν πετύχει σε κάτι που ήθελε πολύ και στεναχωρηθεί, τότε το άτομο με το οποίο υπάρχει μια σχέση θα νοιώσει τα ίδια συναισθήματα. Το παιδί ακούει την αφήγηση μίας ιστορίας όπου ένα αγόρι συμμετέχει στον αγώνα τρεξίματος του σχολείου του και επιθυμεί πάρα πολύ να αναδειχθεί νικητής του αγώνα. Δύο φίλοι του (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) τον παρακολουθούν. Ξαφνικά το αγόρι που τρέχει, πέφτει κάτω και χάνει τον αγώνα. Το παιδί καλείται να διακρίνει ποιο από τα δύο παιδιά που παρακολουθούσαν το φίλο τους να τρέχει θα νοιώσει συμπόνια (*"Ποιο από τα δύο παιδιά αισθάνεται συμπόνια;"*) και να αιτιολογήσει την απάντησή του (*"Γιατί αισθάνεται συμπόνια;"*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό με το αυστηρό κριτήριο, εφόσον αναφέρει/ δείξει το σωστό παιδί, **και** αιτιολογήσει δηλώνοντας ρητά τη συμπαράσταση στην πρόθεση-επιθυμία του πρωταγωνιστή. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει/δείξει το σωστό παιδί **και** αιτιολογήσει αναφέροντας τη συμπαράσταση στο

φυσικό πόνο του πρωταγωνιστή (χωρίς να υπάρχει αναφορά στην πρόθεση του πρωταγωνιστή).

20. **Αμηχανία** (νέο έργο): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν κάτι συμβαίνει σε έναν άνθρωπο ξαφνικά και κατά λάθος μπροστά σε άλλους ανθρώπους και αυτό τον στεναχωρεί λίγο, τότε αισθάνεται αμηχανία. Το παιδί ακούει μία ιστορία και βλέπει μία έγχρωμη εικόνα όπου φαίνεται ένα παιδί να ρεύεται μπροστά στους φίλους του. Το παιδί καλείται να απαντήσει για το πως αισθάνεται το παιδί ("*Πως αισθάνεται το αγόρι/ το κορίτσι;*") και να αιτιολογήσει την απάντησή του ("*Γιατί αισθάνεται ντροπή/ αμηχανία;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το αυστηρό κριτήριο, εφόσον αναφέρει ένα από τα συναισθήματα *αμηχανία, ντροπή και* δείξει επίγνωση της παραβίασης του κοινωνικού κανόνα ή επίγνωση της γνώσης των άλλων για την παραβίαση του κοινωνικού κανόνα. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει ακριβώς ή κατά προσέγγιση το σωστό συναίσθημα *πχ. ντροπή, λύπη/ στεναχώρια, χάλια, άβολα*, ή και δείξει επίγνωση της συμπεριφοράς των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.

21. **Ντροπή** (νέο έργο): αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένας άνθρωπος κάνει κάτι "κακό" ή κάτι που δε θα ήθελε να είχε κάνει και πιστεύει ότι για αυτό που έκανε, οι άλλοι θεωρούν ότι είναι χειρότερος από εκείνους, τότε αισθάνεται ντροπή. Το παιδί ακούει την αφήγηση μίας ιστορίας και βλέπει μία έγχρωμη εικόνα όπου ένα παιδί ενώ κάνει ποδήλατο στο πάρκο, πέφτει κάτω με το ποδήλατό του μπροστά στα μάτια άλλων ανθρώπων. Το παιδί καλείται να απαντήσει για το πως αισθάνεται το παιδί ("*Πως αισθάνεται το αγόρι/ το κορίτσι;*") και να

αιτιολογήσει την απάντησή του ("*Γιατί αισθάνεται ντροπή;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το αυστηρό κριτήριο, εφόσον αναφέρει το συναίσθημα της ντροπής και δηλώσει την εσφαλμένη πεποίθηση των άλλων για τον πρωταγωνιστή. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει ακριβώς ή κατά προσέγγιση το συναίσθημα της αμηχανίας ή της ντροπής ή και τη συμπεριφορά των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.

22. **Ενοχή** (νέο έργο): ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένας άνθρωπος κάνει κάτι "κακό" ή κάτι που δεν ήθελε να κάνει και πιστεύει αυτό είναι κάτι για το οποίο μπορεί να επανορθώσει, τότε αισθάνεται ενοχή. Το παιδί ακούει μία μικρή ιστορία και βλέπει τρεις διαδοχικές έγχρωμες εικόνες, όπου ένα παιδί ενώ θέλει να ρίξει τη μπάλα μέσα στο καλάθι, κατά λάθος ρίχνει τη μπάλα επάνω στο κεφάλι ενός φίλου του και τον κάνει να κλάψει. Το παιδί καλείται να απαντήσει για το πως αισθάνεται το αγόρι που έριξε τη μπάλα ("*Πως αισθάνεται το αγόρι/ το κορίτσι (που έριξε τη μπάλα);*") και να προβλέψει τη συμπεριφορά του. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το αυστηρό κριτήριο, εφόσον αναφέρει τα συναισθήματα *λύπη*, *στεναχώρια*, και δείξει με σαφή τρόπο την προσπάθειά του για αποκατάσταση της άγνοιας του θύματος για την πρόθεση του πρωταγωνιστή (πχ. *να πει συγγνώμη, να πει ότι δεν το ήθελε, κλπ.*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει τα συναισθήματα *λύπη*, *στεναχώρια* και δείξει κατανόηση της μη πρόθεσης του πρωταγωνιστή (πχ. *δεν το ήθελε, το έκανε κατά λάθος*) ή και της παροχή συμπαράστασης (δηλ. έκφραση συμπόνιας).

23. **Ζήλια:** (Bauminger, 2004 - με προσαρμογή) αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ορισμένες φορές ένας άνθρωπος πιστεύει ότι η σχέση του (πχ. φιλική ή συγγενική) απειλείται από έναν άλλον άνθρωπο ή ότι έχει μειωθεί η εκτίμηση ενός ατόμου με το οποίο σχετίζεται συγκριτικά με ένα άλλο άτομο, τότε αισθάνεται ζήλια.

(α) "*Η Ζωγραφική*", το παιδί ακούει την αφήγηση μίας ιστορίας και βλέπει μία έγχρωμη εικόνα με δύο αδέρφια τα οποία έχουν μόλις επιστρέψει στο σπίτι από το σχολείο και θέλουν να δείξουν τις ζωγραφιές τους στη μητέρα τους. Η μητέρα πρώτα επαινεί τη ζωγραφιά του κοριτσιού. Το αγόρι φεύγει μακριά από τη μητέρα του και την αδερφή του. Το παιδί καλείται να απαντήσει για το πως αισθάνεται το αγόρι ("*Πως αισθάνεται το αγόρι μέσα του;*"), να αιτιολογήσει την απάντησή του ("*Γιατί αισθάνεται ζήλια/ ότι ζηλεύει/ λύπη και θυμό;*"), καθώς και να προβλέψει τη συμπεριφορά του ("*Τι πιστεύεις ότι θα κάνει τώρα το αγόρι;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το αυστηρό κριτήριο, εφόσον α) αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια*, *λύπη και θυμό*, και β) ερμηνεύσει συγκρίνοντας με την αντίζηλο στη σχέση με τη μητέρα, και γ) προβλέψει ένα συμβατό με τη ζήλια πρότυπο συμπεριφοράς. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, όταν α) αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια*, *λύπη*, και β) εφόσον ερμηνεύσει τα συναισθήματα του παιδιού της ιστορίας αναφέροντας μόνο τη σχέση με τη μητέρα ή μόνο τη σχέση με την αδερφή.

(β) "*Ο Φίλος*": το παιδί ακούει την αφήγηση μίας ιστορίας και βλέπει μία έγχρωμη εικόνα με δύο πολύ καλούς φίλους στους οποίους αρέσει να παίζουν συνέχεια μαζί. Κάποια στιγμή, ένα κορίτσι πλησιάζει τα δύο αγόρια και απομακρύνει το ένα από αυτά, προτείνοντας του να παίζουν μαζί, οπότε το άλλο παιδί μένει μόνο του. Το παιδί καλείται να απαντήσει για το πως αισθάνεται το αγόρι που έμεινε μόνο του ("*Πως αισθάνεται το αγόρι μέσα του;*"), να αιτιολογήσει την απάντησή του ("*Γιατί αισθάνεται*

ζήλια/ ότι ζηλεύει/ λύπη και θυμό;") και να προβλέψει τη συμπεριφορά του ("Τι πιστεύεις ότι θα κάνει τώρα το αγόρι;"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το αυστηρό κριτήριο, αν αναφέρει το συναίσθημα ζήλια, λύπη και θυμό και ερμηνεύσει συγκρίνοντας με την αντίζηλο στη σχέση με το φίλο, και προβλέψει ένα συμβατό με τη ζήλια πρότυπο συμπεριφοράς. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει το συναίσθημα ζήλια, λύπη, και ερμηνεύσει αναφέροντας μόνο τη σχέση με το φίλο ή μόνο τη συμπεριφορά του κοριτσιού.

24. Υπερηφάνεια (νέα έργα): εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένας άνθρωπος κατορθώνει κάτι σημαντικό και πιστεύει ότι αυτό το κατόρθωσε πρώτη φορά ο ίδιος τόσο καλά ή ότι το κατόρθωσε καλύτερα συγκριτικά με άλλους, τότε αισθάνεται υπερηφάνεια.

(α) "*Το Τεστ Μαθηματικών*", το παιδί ακούει την αφήγηση μίας μικρής ιστορίας και βλέπει μία έγχρωμη εικόνα όπου ένα παιδί γράφει ένα τεστ στα μαθηματικά. Το παιδί είχε διαβάσει πρώτη φορά και καταφέρνει να αποσπάσει το "*Άριστα*". Το παιδί καλείται να απαντήσει πως αισθάνεται το παιδί που πήρε πρώτη φορά άριστα ("*Πως αισθάνεται το αγόρι/ το κορίτσι;*") και να αιτιολογήσει την απάντησή του ("*Γιατί αισθάνεται υπερήφανο/ χαρούμενο;*"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει το συναίσθημα υπερηφάνεια, ικανοποίηση, ευτυχία και αιτιολογήσει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του εαυτού. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, όταν αναφέρει το συναίσθημα (π.χ. *πάρα πολύ χαρά, ενθουσιασμό*), και **εφόσον** ερμηνεύσει την επιτυχία του συγκρίνοντας με προηγούμενες επιδόσεις του εαυτού.

(β) *"Ο Αγώνας Τρεξίματος"*: το παιδί ακούει την αφήγηση μίας ιστορίας και βλέπει μία έγχρωμη εικόνα όπου ένα παιδί τρέχει στον αγώνα τρεξίματος του σχολείου του και έχει μεγάλη επιθυμία να νικήσει στον αγώνα. Η ιστορία περιγράφει πως το παιδί βάζοντας τα δυνατά του, κατάφερε να ξεπεράσει όλα τα υπόλοιπα παιδιά στο τρέξιμο και συνεπώς, κέρδισε το χρυσό μετάλλιο. Όπως και πριν, το παιδί καλείται να απαντήσει πως αισθάνεται το παιδί που κέρδισε το χρυσό μετάλλιο και να αιτιολογήσει την απάντησή του. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει το συναίσθημα *υπερηφάνεια, ικανοποίηση, ευτυχία* και ερμηνεύσει την επιτυχία του συγκρίνοντας με τους άλλους. Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, εφόσον αναφέρει το συναίσθημα *πάρα πολύ χαρά, ενθουσιασμό*, και ερμηνεύσει την επιτυχία του συγκρίνοντας με τους άλλους.

25. **Ανώτερη μπλόφα** (Harpré, 1994 - χωρίς προσαρμογή): εκτιμά την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι όταν ένας άνθρωπος γνωρίζει ότι οι άλλοι έχουν την προσδοκία ότι θα τους πει ψέματα, τότε μπορεί να τους πει την αλήθεια για να τους μπερδέψει εφόσον θα πιστεύουν ότι τους είπε ψέματα. Το παιδί ακούει μία ιστορία και βλέπει μία κάρτα με μία έγχρωμη εικόνα όπου φαίνεται ένα φυλακισμένος στρατιώτης να ανακρίνεται από έναν άλλο στρατιώτη. Σύμφωνα με την πλοκή της ιστορίας ο στρατός που έχει πιάσει τον φυλακισμένο γνωρίζει ότι ο φυλακισμένος θα πει ψέμα. Ο φυλακισμένος που το γνωρίζει αυτό, αποφασίζει να πει την αλήθεια με την πρόθεση να μπερδέψει τον στρατό.

Το παιδί καλείται να αξιολογήσει την πράξη του φυλακισμένου (*"Είναι αλήθεια αυτό που είπε ο φυλακισμένος;"*), να προβλέψει που θα ψάξει ο στρατός για τους αντιπάλους του (*"Που θα κοιτάζει ο κόκκινος στρατός για τα τανκς του μπλε*

στρατού;") και να αιτιολογήσει την απάντησή του ("Γιατί ο φυλακισμένος το είπε αυτό;"). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο, αν προβλέπει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο στρατός, και δείχνει επίγνωση των νοητικών καταστάσεων των άλλων (πχ. *δε θα τον πιστέψουν*), ή ερμηνεύει στη βάση της νοητικής κατάστασης του πρωταγωνιστή για τη νοητική κατάσταση των άλλων (πχ. *ξέρει ότι ξέρουν ότι...*). Το παιδί λαμβάνει ένα βαθμό, όταν σύμφωνα με το ελαστικό κριτήριο - προβλέψει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο Κόκκινος στρατός, ερμηνεύσει στη βάση του αποτελέσματος (πχ. *για να σώσει το στρατό του*), ή δηλώσει παραπλάνηση (πχ. *τους κορόιδεψε, τους ξεγέλασε*).

Η Κλίμακα Ικανοτήτων και Δυσκολιών στην Εφαρμογή της Θεωρίας του Νου στην Καθημερινή Ζωή (Everyday Mindreading Skills and Difficulties Scale, EMSD) αναπτύχθηκε από τους Peterson, Garnett, Kelly και Attwood (2009) σε δύο εκδοχές: μία πρώτη εκδοχή που περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις και μία βελτιωμένη, σε σχέση με την πρώτη, εκδοχή με οκτώ ερωτήσεις. Η κλίμακα έχει βρεθεί ότι έχει υψηλή εσωτερική συνοχή ($\alpha = 0.82$), επαρκή θετική συσχέτιση των ερωτήσεων ($r > 0.40, p < 0.001$) και υψηλή αξιοπιστία ($r(8) = 0.96, P < 0.001$). Η μετάφρασή της και η προσαρμογή της για την ελληνική γλώσσα έγινε από Δρ. Ειδικής Αγωγής Σοφία Μαυροπούλου.

Με την κλίμακα αυτή αξιολογούνται οι δυσκολίες των παιδιών ηλικίας 5-12 ετών ως προς τη χρήση της Θεωρίας του Νου στην καθημερινή ζωή τους και συμπληρώνεται από το γονέα ή και τον εκπαιδευτικό του παιδιού. Για παράδειγμα, οι γονείς/εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν ερωτήσεις όπως: "*Το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τις σκέψεις των άλλων;*", "*Το παιδί παραλείπει ή αλλάζει θέματα στη συζήτηση με αποτέλεσμα οι άλλοι να μπερδεύονται με ό,τι λέει;*" κλπ.

έχοντας ως μέτρο σύγκρισης τη συμπεριφορά ενός παιδιού ίδιας ηλικίας με τυπική ανάπτυξη. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σε πενταβάθμια κλίμακα ("πάρα πολύ σπάνια" = 1 βαθμό, "σπάνια" = 2 βαθμοί, "στον ίδιο βαθμό" = 3 βαθμοί, "πιο συχνά" = 4 βαθμοί, "πάρα πολύ συχνά" = 5 βαθμοί). Η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα EMSD κυμαίνεται από 8 έως 40 βαθμούς.

Η Κλίμακα Κοινωνικής Ωριμότητας ως προς τις Επαφές με Συνομηλίκους (Peer Social Maturity Scale, PSMAT) αναπτύχθηκε από την Peterson και τους συνεργάτες (2007) και περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις οι οποίες ανιχνεύουν τις κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλίκους τους. Η κλίμακα χορηγήθηκε αρχικά σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού ηλικίας 4-12 ετών. Έχει βρεθεί ότι έχει υψηλή εσωτερική συνοχή ($a = .96$) και υψηλή συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων ($r > 0.86$, $P < 0.001$) (Peterson et al., 2007). Η μετάφρασή της και η προσαρμογή της για την ελληνική γλώσσα έγινε από την υποψήφια Δρ. Ειδικής Αγωγής της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Πριν από τη συμπλήρωση της κλίμακας, παρέχονται οδηγίες στους εκπαιδευτικούς για το πως να αξιολογήσουν το επίπεδο της κοινωνικής ωριμότητας του παιδιού σε σχέση με ένα παιδί ίδιας ηλικίας με κοινωνική συμπεριφορά αντιπροσωπευτική του μέσου όρου. Η καινοτομία της κλίμακας έγκειται στην εκτίμηση του επιπέδου της ωριμότητας στην εκδήλωση των δεξιοτήτων και όχι την παρουσία ή την απουσία των κοινωνικών συμπεριφορών και των δεξιοτήτων. Οι απαντήσεις των παιδιών βαθμολογούνται με επταβάθμια κλίμακα ως εξής: "πολύ πιο χαμηλό επίπεδο" = 1 βαθμό, "χαμηλό επίπεδο" = 2 βαθμοί, "ελάχιστα πιο χαμηλό επίπεδο" = 3 βαθμοί, "στο μέσο όρο" = 4 βαθμοί, "ελάχιστα πιο ψηλό επίπεδο" = 5

βαθμοί, "υψηλό επίπεδο" = 6 βαθμοί, "πολύ πιο υψηλό επίπεδο" = 7 βαθμοί. Η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα κυμαίνεται από 7-49 βαθμούς.

5.5. Συλλογή δεδομένων

Η χορήγηση των εργαλείων της έρευνας πραγματοποιήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες εντός του διδακτικού ωραρίου και στο χώρο της κάθε σχολικής μονάδας. Αυτό επιτεύχθηκε μετά από σχετική επίσημη έγκριση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η άδεια για τη Μελέτη 1 λήφθηκε από το ΥΠΠΕΘ στις 26-04-2016 με αριθμό πρωτοκόλλου Φ15/520/70473/Δ1. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2016 και ολοκληρώθηκε το Νοέμβριο του 2016. Η άδεια έλαβε επέκταση για τη Μελέτη 2 από το ΥΠΠΕΘ στις 14-9-2016 με αριθμό πρωτοκόλλου Φ15/1092/148846/Δ1. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2017.

Οι Διευθυντές/ύντριες όλων των σχολικών μονάδων ενημερώνονταν για την άδεια του ΙΕΠ και ηλεκτρονικά μέσω της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας όπου ανήκουν και έντυπα από την ερευνήτρια. Πριν από κάθε χορήγηση των εργαλείων, η ερευνήτρια ενημέρωνε αυτοπροσώπως τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής των παιδιών σχετικά με τις προϋποθέσεις και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Στο τέλος κάθε συνάντησης, η ερευνήτρια παρέδιδε στους υπευθύνους εκπαιδευτικούς, ένα ενημερωτικό έντυπο για τους γονείς το οποίο καλούνταν να υπογράψουν και να επιστρέψουν υπογεγραμμένο, δηλώνοντας τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα.

Δεδομένης της συναίνεσης των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους, η ερευνήτρια επισκέπτονταν για δεύτερη φορά το κάθε σχολείο. Στην επίσκεψη αυτή ορίζονταν ένας ήσυχος σχολικός χώρος εκτός τάξης, για τη συλλογή των δεδομένων.

Ως χώρος ορίζονταν, συνήθως, η αίθουσα της βιβλιοθήκης, η αίθουσα του Ολοήμερου σχολείου ή και η αίθουσα του μαθήματος της Μουσικής ή της Πληροφορικής. Πριν από τη χορήγηση των εργαλείων η ερευνήτρια ενημέρωνε τα παιδιά ότι θα συμμετέχουν σε μία έρευνα και ότι θα έπαιζαν κάποια παιχνίδια μαζί. Η ερευνήτρια έδειχνε στα παιδιά την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων τους και στη συνέχεια, έλεγε ότι θα μπορούσαν να διακόψουν τη διαδικασία όποτε το επιθυμούσαν. Κατόπιν, και στο πλαίσιο μία συζήτησης οικειοποίησης της περίπτωσης, η ερευνήτρια έδινε στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέξουν τη θέση τους και εκείνη καθόταν απέναντί τους. Στο ίδιο πλαίσιο, η ερευνήτρια ενημέρωνε τα παιδιά για τον προσωπικό αριθμό συμμετοχής τους στην έρευνα και πόσα άλλα παιδιά είχαν συμμετάσχει μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή στην έρευνα.

Η συλλογή των δεδομένων ξεκινούσε πάντα με τα ψυχομετρικά εργαλεία και ακολουθούσε η Διευρυμένη Αναπτυξιακή Κλίμακα για την Κοινωνική Κατανόηση (ΔΑΚΚ). Κατά τη διάρκεια τη χορήγησης των ψυχομετρικών εργαλείων, η ερευνήτρια ακολούθησε της οδηγίες του εγχειριδίου για τη συστοιχία των Δοκιμασιών Raven διατηρώντας έναν σταθερό ρυθμό στις ερωτήσεις και εξηγώντας τις όποιες απορίες των συμμετεχόντων στο τέλος της χορήγησης του κάθε εργαλείου. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις λεκτικές αντιδράσεις της ερευνήτριας, έτσι ώστε να μην είναι ενισχυτικές ή αποθαρρυντικές σε σχέση με την απάντηση των συμμετεχόντων. Σχετικά με τη χρήση του δημοσιογραφικού κασσετοφώνου, στα παιδιά εξηγούνταν ρητώς ότι αυτό το μηχάνημα κατέγραφε μόνο τα λόγια τους. Τα παιδιά λάμβαναν, επιπλέον, σχετική ενυπόγραφη δήλωση για τη χρήση του δημοσιογραφικού καταγραφικού την οποία και παρέδιδαν προς υπογραφή στους γονείς τους. Το δημοσιογραφικό καταγραφικό ήταν τοποθετημένο σε ένα αφανές σημείο ώστε να μην επηρεάζεται την εστίαση της προσοχής των παιδιών και κατ' επέκταση την επίδοσή τους.

Μεταξύ των ψυχομετρικών εργαλείων και της χορήγησης της ΔΑΚΚ, τα παιδιά είχαν ένα διάλειμμα μικρής χρονικής διάρκειας. Σε αυτό το διάλειμμα, η ερευνήτρια έδειχνε στα παιδιά δύο έντυπα, το φύλλο των ατομικών πληροφορικών και η Κλίμακα των Ικανοτήτων και των Δυσκολιών της ΘτΝ στην Καθημερινή Ζωή του γονέα, τα οποία τοποθετούνταν στο φάκελό τους μέσα στη σχολική τσάντα, για να τα συμπληρώσουν οι γονείς τους και θα τα επιστρέψουν στον/ στην εκπαιδευτικό τους για να τα παραλάβει η ερευνήτρια. Ύστερα από την ενημέρωσή τους και εντός του διαλείμματός τους, επιτρεπόταν στα παιδιά να βγουν στο προαύλιο και να επιστρέψουν στο ίδιο χώρο όταν χτυπήσει το κουδούνι. Κάποια παιδιά το επέλεξαν, άλλα προέτρεπαν την ερευνήτρια να συνεχίσει με τη χορήγηση των δοκιμασιών της ΔΑΚΚ.

Πριν από τη συμμετοχή τους, τα παιδιά ενημερώθηκαν ότι η χορήγηση των έργων περιελάμβανε την αφήγηση μικρών ιστοριών, την προβολή εικόνων, φωτογραφιών και τη χρήση παιχνιδιών (πχ. γαντόκουκλων και playmobils). Ύστερα από την ακρόαση της κάθε μικρής ιστορίας, κάθε παιδί καλούνταν να απαντήσει σε τρεις βασικούς τύπους ερωτήσεων (ερωτήσεις κρίσεως, ερωτήσεις αιτιολόγησης και ερωτήσεις ελέγχου κατανόησης).

Πριν την έναρξη της χορήγησης της ΔΑΚΚ, η ερευνήτρια ενημέρωνε τα παιδιά για το συνολικό αριθμό των «παιχνιδιών», καθώς και για το από ποιον αριθμό θα ξεκινούσαν και σε ποιον αριθμό θα έφταναν. Η ερευνήτρια ανέφερε σε όλη τη διάρκεια της χορήγησης και πριν την έναρξη του κάθε έργου τον αριθμό του έργου. Ως ρητός κανόνας θέτονταν από την αρχή ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα της ΔΑΚΚ θα τα εμφάνιζε ένα προς ένα η ίδια η ερευνήτρια. Στις περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες φαίνονταν ότι μπορεί να κουράζονταν, οι ερευνήτρια φρόντιζε ώστε να ολοκληρωθεί πρώτα η τρέχουσα δοκιμασία και ύστερα, το παιδί μπορούσε να επιλέξει να παίξει με

ένα από τα παιχνίδια αντικείμενα που είχαν προσπεράσει. Το παιδί ξεκουράζονταν παίζοντας με το παιχνίδι και μπορούσε να σηκωθεί, αν το ήθελε, από τη θέση του και να κινηθεί ελεύθερο με το παιχνίδι αντικείμενο μέσα στην αίθουσα. Ύστερα, το παιδί επέστρεφε το αντικείμενο την ερευνήτρια και η χορήγηση της ΔΑΚΚ συνεχιζόταν.

Η χορήγηση των δοκιμασιών της ΔΑΚΚ πραγματοποιήθηκε διατηρώντας σταθερή τη σειρά των πρώτων και των τελευταίων έργων σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης και τυχαιοποιώντας όλα τα ενδιάμεσα έργα. Περαιτέρω τυχαιοποίηση γινόταν μεταξύ των διαφορετικών ιστοριών και των καρτών εντός των ίδιων έργων. Καθώς και μεταξύ των ερωτήσεων και των επιλογών των απαντήσεων. Η τυχαιοποίηση των έργων της ΔΑΚΚ και των καρτών για ορισμένα έργα έγινε μέσω του Research Randomizer (<https://www.randomizer.org/>).

Η τελική εκδοχή της ΔΑΚΚ διαμορφώθηκε ύστερα από αλλαγές που έγιναν σε αυτήν κατά τη διάρκεια της **πilotικής εφαρμογής** της σε εννέα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Οι αλλαγές αυτές ήταν αναλυτικά οι εξής:

- **δοκιμασία 2 - διαφορετική οπτική αντίληψη:** σταθεροποιήθηκε ως πρώτη μία ερώτηση αξιολόγησης που αφορά στην προοπτική του παιδιού ("*Όταν εσύ κοιτάζεις την εικόνα, βλέπεις - το ζώο - να στέκεται όρθιο στα πόδια του ή βλέπεις - το ζώο - να είναι ζαπλωμένο ανάποδα;*").
- **δοκιμασία 3 - διαφορετικές επιθυμίες:** αντικαταστάθηκαν στο σενάριο και τις ερωτήσεις οι όροι "*κυρία/ κύριος*" με τους όρους "*κορίτσι/ αγόρι*" ("*Εδώ έχουμε ένα κορίτσι/ ένα αγόρι. Αυτό το κορίτσι/ το αγόρι θέλει να φάει κάτι ελαφρύ [...]*").
- **δοκιμασία 6 - φαινομενικό/ πραγματικό:** αντικαταστάθηκε το αντικείμενο κεράκι που μοιάζει με μήλο με ένα κεράκι που μοιάζει με κορμό ξύλου και αντικαταστάθηκε το αντικείμενο ψάρι με ένα αντικείμενο τουβλάκι. Όπου το τουβλάκι είναι ένα περισσότερο οικείο αντικείμενο για τα παιδιά.

- **δοκιμασία 7 - διαφορετικές πεποιθήσεις:** τροποποιήθηκε το αρχικό σκίτσο στο οποίο υπήρχε ένα θάμνος, ενώ στο σενάριο γίνεται αναφορά *"στους θάμνους"*.
- **δοκιμασία 8 - πρόσβαση στη γνώση:** αναδιατυπώθηκε η μετάφραση της ερώτησης *"τι έχει μέσα στο συρτάρι"* με την ερώτηση *"τι υπάρχει μέσα στο συρτάρι"*.
- **δοκιμασία 9 - ψευδής πεποίθηση 1ου επιπέδου:** Ο.π. χρησιμοποιήθηκε η ερώτηση *"τι υπάρχει μέσα στο κουτί"*.
- **δοκιμασία 11 - συναισθήματα βάσει πεποιθήσεων** αντικαταστάθηκαν τα ζώα πρωταγωνιστές που υπάρχουν στην αρχική εκδοχή του σεναρίου με ένα αγόρι/κορίτσι. Περαιτέρω, το δεύτερο σενάριο τροποποιήθηκε έτσι ώστε να διερευνά την κατανόηση του συναισθήματος που βασίζεται σε μία εσφαλμένη πεποίθηση.
- **δοκιμασία 12 - συναισθήματα βάσει πεποιθήσεων:** αντικαταστάθηκαν τα σενάρια της έκπληξης και της αηδίας. Το αρχικό σενάριο για τον έλεγχο της κατανόησης της έκπληξης αφορούσε μία μητέρα η οποία άλλαξε το χρώμα των μαλλιών της κάτι το οποίο ανακαλύπτει το παιδί της. Ενώ, το τελικό σενάριο για τον ίδιο έλεγχο αφορά την αποκάλυψη ενός πάρτι γενέθλιων το οποίο δε γνώριζε το παιδί. Το αρχικό σενάριο για τον έλεγχο της κατανόησης της αηδίας αφορούσε ένα παιδί το οποίο πατούσε τις κενώσεις ενός σκύλου. Το τελικό σενάριο, όμως, αφορά ένα παιδί το οποίο βλέπει ένα πιάτο με λιωμένο παγωτό και το συγγέει με κενώσεις σκύλου.
- **δοκιμασία 13 - κακεντρεχείς επιθυμίες:** αντικαταστάθηκε η ερώτηση αξιολόγησης *"[Ο Κ. πηγαίνει στην κρεμάστρα που είναι κρεμασμένο το μπουφάν του Π. παίρνει το πακέτο με τις καραμέλες - φράουλα από το μπουφάν του Π. και τις βάζει στην τσέπη του.] Πως αισθάνεται ο Κ. τώρα;"* με την ερώτηση *"[Η Κ.*

σκέφτεται να πάρει τις καραμέλες φράουλα και να τις βάλει στην τσέπη της.] Ποιο από τα δύο παιδιά έχει μία κακιά επιθυμία; Η Κ. ή ο Κ.;"

- **δοκιμασία 19 - συμπόνια:** αντικαταστάθηκε το σενάριο και τροποποιήθηκε η ερώτηση αξιολόγησης. Τα αρχικά σενάρια αφορούσαν ένα παιδί το οποίο έπεφτε ενώ περπατούσε στο πεζοδρόμιο και ένα παιδί το οποίο δεν το έπαιζαν οι συμμαθητές του. Το τελικό σενάριο αφορά ένα παιδί το οποίο χάνει στους αγώνες τρεξίματος, ενώ επιθυμούσε πολύ να νικήσει. Η ερώτηση αξιολόγησης *"πως αισθάνεται ο/η..."* τροποποιήθηκε στην ερώτηση *"ποιο από τα δύο παιδιά αισθάνεται συμπόνια;"*
- **δοκιμασία 20 - αμηχανία:** αντικαταστάθηκαν τα αρχικά σενάρια στα οποία ένα παιδί είτε εκτιθόταν μπροστά στους συμμαθητές ενώ έπαιζαν στη αυλή του σχολείου είτε έκανε μία ζημιά δίχως να υπάρχει πρόθεση κατά τη διάρκεια μία επίσκεψης στην οποία βρισκόταν μαζί με τους γονείς του. Στο τελικό σενάριο ένα παιδί ρεύεται κατά λάθος μπροστά στους φίλους του. Επιπλέον, προστέθηκε η διευκρινιστική ερώτηση αιτιολόγησης *"Γιατί αισθάνεται αμηχανία;"*
- **δοκιμασία 21 - ντροπή:** αντικαταστάθηκε το σενάριο με το κορίτσι που πετάει το παιχνίδι αρκουδάκι της αδερφής της στα σκουπίδια, αρχικά με ένα σενάριο στο οποίο το παιδί εκτίθεται ενώ παίζει με τους φίλους του σχοινάκι και στη συνέχεια, με το σενάριο όπου το παιδί πέφτει από το ποδήλατο του.
- **δοκιμασία 23 - ζήλια:** προστέθηκαν η διευκρινιστική ερώτηση *"αισθάνεται και κάτι άλλο;"* και η δεύτερη ερώτηση αξιολόγησης *"τι πιστεύεις ότι θα κάνει τώρα το αγόρι/ το κορίτσι;"*

Μετά την ολοκλήρωση της συνεδρίας με το κάθε παιδί, η ερευνήτρια συνόδευε τα παιδιά προς την τάξη τους. Εκεί παρέδιδε, στον/στην εκπαιδευτικό του παιδιού δύο ερωτηματολόγια, την Κλίμακα Ικανοτήτων και Δυσκολιών στην Εφαρμογή της

Θεωρίας του Νου στην Καθημερινή Ζωή και την Κλίμακα για την Κοινωνική Ωριμότητα ως προς τις Επαφές με τους Συνομηλικούς. Στους εκπαιδευτικούς παρέχονταν επιτόπια οι σχετικές οδηγίες συμπλήρωσης των εργαλείων και ενημερώνονταν για τα έντυπα που θα επέστρεφαν συμπληρωμένα οι γονείς.

Μετά την ολοκλήρωση της βαθμολόγησης των απαντήσεων των παιδιών, η ερευνήτρια απέστειλε τόσο ηλεκτρονικά όσο και έντυπα στους γονείς των συμμετεχόντων μία σύντομη έκθεση με την επίδοση του παιδιού στα εργαλεία και τις δοκιμασίες, καθώς και τρία επιπλέον έντυπα που αφορούσαν σε παιγνιώδεις δράσεις για την υποστήριξη των τριών παραμέτρων της νοημοσύνης που μετρήθηκαν. Τα τρία έντυπα αφορούσαν α) τη μη λεκτική νοημοσύνη, β) το προσληπτικό λεξιλόγιο, και γ) την κοινωνική κατανόηση (βλ. Παράρτημα Γ).

5.6. Σύνοψη

Συνοψίζοντας στην παρούσα διατριβή διεξήχθησαν δύο μελέτες για τη διερεύνηση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης. Στην πρώτη μελέτη έλαβαν μέρος παιδιά με τυπική ανάπτυξη τα οποία κατανεμήθηκαν σε τρεις ισάριθμες ηλικιακές ομάδες. Στη δεύτερη μελέτη έλαβαν μέρος παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με αυτισμό τα οποία εξομοιώθηκαν κατά ζεύγη ως προς τη χρονολογική ηλικία, τη λεκτική νοητική ηλικία, τη μη λεκτική νοητική ηλικία, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Λαμβάνοντας υπόψη, ένα σύνολο παραγόντων όπως είναι το μέγεθος των δειγμάτων, τη διάρκεια της συλλογής, τις συνθήκες της συλλογής και κυρίως, τα ερευνητικά ερωτήματα, ως καταλληλότερη μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε η δια-τμηματική μελέτη, καθώς μπορεί να αναδείξει τις σχέσεις μεταξύ παραγόντων για μεγάλα δείγματα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Στην παρούσα διατριβή χορηγήθηκαν τρία ψυχομετρικά εργαλεία και τρία εργαλεία που αφορούσαν στην κοινωνική κατανόηση. Το βασικό εργαλείο της έρευνας ήταν η ΔΑΚΚ, ένα εργαλείο αποτελούμενο από 25 έργα με τα οποία εκτιμούνται 37 νοητικές καταστάσεις. Το εργαλείο αυτό χορηγείται διατομικά από την ερευνήτρια προς το παιδί. Το παιδί κυρίως ακροάζεται τις αφηγήσεις και απαντά στις ερωτήσεις. Σε πολλά σημεία, όμως, έχει και ενεργητικό ρόλο αφού καλείται να λάβει αποφάσεις και να εκτελέσει διάφορες ενέργειες. Η αξιολόγηση των απαντήσεων των παιδιών έγινε και σε ατομικό επίπεδο και σε ομαδικό (ηλικία, δείγμα) επίπεδο. Έτσι, κατέστη δυνατό να αποτυπωθεί και το ατομικό προφίλ του κάθε παιδιού, αλλά και να γίνει μία εκτίμηση της κοινωνικής κατανόησης ανά ηλικία και ομάδα παιδιών. Πέρα από την κοινωνική κατανόηση, αξιολογήθηκε επιπλέον η ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και οι κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύουν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Όσο αφορά στο τυπικό μέρος της διαδικασίας, λήφθηκαν όλες οι σχετικές άδειες και τα μέτρα διαφύλαξης του απόρρητου των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Τα παιδιά είχαν επαρκή χρόνο για να εξοικειωθούν με την ερευνήτρια, τα εργαλεία και τη διαδικασία. Στο τέλος της συλλογής των δεδομένων, όλοι γονείς έλαβαν μία έκθεση που αφορούσε στην επίδοση του παιδιού τους και τρία έντυπα τα οποία συντάχθηκαν από την ερευνήτρια και αφορούσαν στην πρακτική ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων που μετρήθηκαν. Η ερευνήτρια παρείχε επιπλέον τη δυνατότητα για τηλεφωνική συνομιλία με τους γονείς που χρειαζόνταν επιπλέον διευκρινήσεις ή και υποστήριξη ως προς τις πρακτικές ενίσχυσης.

Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά Ευρήματα

6.1. Εισαγωγή

Στον παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται, αρχικά, ο έλεγχος για την επιλογή των κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των εργαλείων και ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των βαθμολογητών. Στη συνέχεια παρατίθενται χωριστά τα σημαντικότερα ευρήματα από την στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων σε κάθε μελέτη. Η παρουσίαση των ευρημάτων ακολουθεί την οργάνωση των δευτερευόντων ερευνητικών στόχων και των ερευνητικών υποθέσεων όπως αναπτύχθηκαν στο Κεφάλαιο 4.

6.2. Στατιστικά κριτήρια

Πριν από την εφαρμογή παραμετρικών ή μη παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων, οι ερευνητές οφείλουν να ελέγχουν εάν πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την εφαρμογή των παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι:

- α) οι τιμές της κάθε ομάδας πρέπει να προέρχονται από πληθυσμό ο οποίος να σχηματίζει κανονική κατανομή,
- β) οι διακυμάνσεις των πληθυσμών χρειάζεται να είναι περίπου ίσες, και
- γ) οι μετρήσεις χρειάζεται να έχουν γίνει τουλάχιστον με κλίμακες ίσων διαστημάτων (Ρούσος & Τσαούσης, 2002).

Σχετικά με τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής έχουν προταθεί διάφορες στατιστικές μέθοδοι. Για μικρά δείγματα ($n < 300$) ως κατάλληλη μέθοδος

έχει προταθεί ο έλεγχος της τιμής p -τιμή του Shapiro-Wilk τεστ, η οποία πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0.05. Ενώ, τόσο για μικρά όσο για μεγάλα δείγματα μία κατάλληλη μέθοδος είναι ο υπολογισμός των z -τιμών για τη λοξότητα και την κύρτωση. Οι τιμές αυτές πρέπει να κυμαίνονται μεταξύ του - 1,96 και του + 1,96 (Kim, 2013). Στην παρούσα διατριβή κρίθηκε σημαντικό να συμπεριληφθούν και τα ραβδογράμματα για μία οπτική εκτίμηση της κανονικότητας της κατανομής (βλ. Παράρτημα Α).

Για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής, υπολογίστηκαν οι τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι υπολογισμοί για τη ΔΑΚΚ ανά ηλικιακή ομάδα. Οι z -τιμές ανά ηλικιακή ομάδα είναι μεταξύ των τιμών + 1.96 και - 1.96.

Πίνακας 6.1. Τιμές- z λοξότητας και κύρτωσης για τη ΔΑΚΚ στις τρεις ηλικιακές ομάδες

Ηλικιακές Ομάδες	Λοξότητα	Κύρτωση
7-8 ετών	- 0.314	- 1.243
8-9 ετών	- 0.425	0.244
9-10 ετών	- 0.060	- 0.454

Σημειώσεις: Οι τυπικές τιμές πρέπει να είναι από -1.96 έως +1.96. Οι τιμές αυτές υπολογίζονται από την διαίρεση των τιμών της λοξότητας και της κύρτωσης με το τυπικό σφάλμα της κάθε μίας. Για παράδειγμα, $-0.377/ 0.512 = -0.736$ είναι η z τιμή της λοξότητας για τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών.

Η κανονικότητα των τιμών στη ΔΑΚΚ ανά ηλικιακή ομάδα επιβεβαιώθηκε και με το Shapiro-Wilk τεστ, όπου οι τιμές p δεν ήταν μικρότερες της τιμής .05. Συγκεκριμένα, για τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών βρέθηκε η τιμή $p = 0.057 > 0.05$, για τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών βρέθηκε η τιμή $p = 0.60 > .005$, και για τα παιδιά ηλικίας 9-10

ετών βρέθηκε η τιμή $p = 0.551 > 0.05$. Περαιτέρω, από τα ραβδογράμματα (βλ. Παράρτημα Α, Γραφήματα 1,2,3) φαίνεται η σχετική κανονική κατανομή των τιμών.

Όσον αφορά την ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, υπολογίστηκε ο λόγος F . Από τον υπολογισμό που έγινε, η διακύμανση των τιμών στη ΔΑΚΚ των παιδιών ηλικίας 8-9 ετών δε βρέθηκε να είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη διακύμανση των τιμών στη ΔΑΚΚ των παιδιών ηλικίας 7-8 ετών ($F(20,19) = 1.40$, $p < .05$). Πράγματι, από την επιπρόσθετη ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για ανεξάρτητα δείγματα και σύμφωνα με τον έλεγχο Lavenne (παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας 0.983), οι διακυμάνσεις βρέθηκε ότι είναι ίσες.

Όσον αφορά τις κλίμακες, για την εκτίμηση της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή χορηγήθηκαν τρεις κλίμακες ίσων διαστημάτων (βλ. Παράρτημα Γ).

Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία για τις τιμές της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της ΔΑΚΚ σε σχέση με τις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Στον Πίνακα 6.2 παρατίθενται οι z-τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης για τις δύο ομάδες, οι οποίες βρέθηκε να είναι μεταξύ των τιμών + 1.96 και του - 1.96.

Πίνακας 6.2. Τιμές z λοξότητας και κύρτωσης για τη λεκτική νοητική ηλικία, τη μη λεκτική νοητική ηλικία και τη ΔΑΚΚ στα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

	ΛΝΗ		ΜΛΝΗ		ΔΑΚΚ	
	<u>Λοξότητα</u>	<u>Κύρτωση</u>	<u>Λοξότητα</u>	<u>Κύρτωση</u>	<u>Λοξότητα</u>	<u>Κύρτωση</u>
ΑΥΤ	0.87	-0.56	-0.20	-1.75	0.22	-0.94
ΤΑ	0.67	-1.19	-0.32	-1.89	-0.02	-0.61

Σημειώσεις: Εάν οι τιμές z είναι από -1.96 έως +1.96 επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση.

Η κανονικότητα των τιμών στη ΔΑΚΚ επιβεβαιώθηκε και με το Shapiro-Wilk τεστ, όπου οι τιμές p δε βρέθηκε να είναι μικρότερες της τιμής του .05. Συγκεκριμένα, για τα παιδιά με αυτισμό βρέθηκε ότι $p = 0.534 > .05$ και για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη $p = 0.725 > .05$. Τα ραβδογράμματα (βλ. Παράρτημα Α, Γραφήματα 5,6) επιβεβαιώνουν τη σχετική κανονική κατανομή των τιμών που σημείωσαν οι δύο ομάδες στη ΔΑΚΚ. Αντίθετα, η κανονικότητα στην κατανομή των τιμών δεν επιβεβαιώθηκε ($p < .05$) για τη λεκτική νοητική ηλικία και τη μη λεκτική νοητική ηλικία (ΜΑΝ).

Όσον αφορά την ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, υπολογίστηκε ξανά ο λόγος F . Από τον υπολογισμό που έγινε, η διακύμανση των τιμών στη ΔΑΚΚ των παιδιών με αυτισμό δε βρέθηκε να είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη διακύμανση των τιμών στη ΔΑΚΚ για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ($F(20,19) = 2.80, p < .05$). Το ίδιο βρέθηκε να ισχύει και για τις διακυμάνσεις των τιμών της ΛΝΗ ($F(20,19) = 1.00, p < .05$) και των τιμών της ΜΑΝ ($F(20,19) = 1.132, p < .05$). Από την επιπρόσθετη, ωστόσο, σύγκριση των διακυμάνσεων μεταξύ των δύο συνόλων τιμών της ΔΑΚΚ και σύμφωνα με τον έλεγχο Lavene (παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας .013), οι διακυμάνσεις βρέθηκε ότι είναι άνισες.

6.3. Αξιοπιστία εργαλείων

Για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνοχής των εργαλείων, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach alpha. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη ΔΑΚΚ στην Μελέτη 1 βρέθηκε ότι είναι μέτριος ($\alpha = 0.60$). Ενώ, στη Μελέτη 2 αυτός βρέθηκε ότι είναι καλός ($\alpha = 0.80$) για τα παιδιά με ΑΥ και χαμηλός ($\alpha = 0.50$) για τα παιδιά με ΤΑ. Ο δείκτης αξιοπιστίας για την Κλίμακα για την Κοινωνική Ωριμότητα ως προς τις Επαφές με

τους Συνομηλικούς βρέθηκε να είναι υψηλός ($a = 0.95$). Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Peterson, Slaughter, και Paynter (2007) όπου ο συντελεστής ήταν $a = 0.96$. Ο δείκτης αξιοπιστίας για την Κλίμακα των Ικανοτήτων και των Δυσκολιών στην Εφαρμογή της Θεωρίας του Νου στην Καθημερινή Ζωή βρέθηκε να είναι μέτριος ($a = 0.50$) για τις μετρήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων ($a = 0.46$), σε αντίθεση με την έρευνα των Peterson και των συνεργατών (2009) όπου βρέθηκε να είναι υψηλός ($a = 0.82$).

6.4. Συμφωνία μεταξύ των ερευνητών

Για τον έλεγχο του βαθμού της συμφωνίας μεταξύ δύο ανεξάρτητων κριτών ως προς την κωδικοποίηση και βαθμολόγηση των απαντήσεων των παιδιών στα έργα της ΔΑΚΚ υπολογίστηκε ο συντελεστής Kappa. Ο συντελεστής υπολογίστηκε για το 25% ($n = 15$) των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και το 25% ($n = 5$) των παιδιών με αυτισμό. Ο συντελεστής, αρχικά, βρέθηκε να είναι 0.60 ($p = .001$) γεγονός το οποίο υποδήλωσε μία σημαντική, αλλά μέτρια συμφωνία μεταξύ των δύο κριτών. Στη συνέχεια, οι κριτές συναντήθηκαν, συζήτησαν τα σημεία ασυμφωνίας τους και βαθμολόγησαν ξανά τις απαντήσεις των παιδιών. Ο συντελεστής Kappa ύστερα από τη συμφωνία των δύο κριτών βρέθηκε να είναι 0.85 ($p = .001$).

6.5. Μελέτη 1

6.5.1. Ενότητα Α

6.5.1.1. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων των τριών ηλικιακών ομάδων παιδιών με τυπική ανάπτυξη ως προς την συνολική κοινωνική κατανόηση,

πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για ανεξάρτητα δείγματα. Από την ανάλυση αυτή βρέθηκε ότι η επίδραση της χρονολογικής ηλικίας στη συνολική κοινωνική κατανόηση είναι σημαντική ($F(2.57) = 5.060, p = .009$).

Πίνακας 6.3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ηλικιακών ομάδων στη συνολική κοινωνική κατανόηση με τη χρήση του στενού κριτηρίου βαθμολόγησης.

Ηλικιακή Ομάδα	<i>N</i>	ΜΟ	ΤΑ
7-8	20	25.00	2.596
8-9	20	27.25	2.989
9-10	20	27.60	2.817
Σύνολο	60	26.62	2.992

Σημειώσεις: ΜΟ = Μέσος όρος, ΤΑ = Τυπική απόκλιση

Όπως ήταν αναμενόμενο, μετά από μία προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων, βρέθηκε ότι: α) τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών είχαν σημαντικά χαμηλότερη ($t(38) = -2.394, p = .022$) κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, και β) τα παιδιά ηλικίας των 7-8 ετών είχαν σημαντικά χαμηλότερη ($t(38) = -3.694, p = .001$) κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών.

Η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για ανεξάρτητα δείγματα με το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης των απαντήσεων ανώτερου επιπέδου ανέδειξε παρόμοια αποτελέσματα ($F(2.57) = 10.66, p = .001$) με την προηγούμενη ανάλυση.

Πίνακας 6.4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ηλικιακών ομάδων στη συνολική κοινωνική κατανόηση με τη χρήση του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης.

Ηλικιακή Ομάδα	<i>N</i>	ΜΟ	ΤΑ
7-8	20	25.85	4.603
8-9	20	30.25	3.093
9-10	20	30.25	2.359
Σύνολο	60	28.78	4.009

Σημειώσεις: ΜΟ = Μέσος όρος, ΤΑ = Τυπική απόκλιση

Από την εφαρμογή του ελέγχου Bonferroni, για τη σύγκριση κατά ζεύγη των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων στη ΔΑΚΚ, βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών είχαν σημαντικά χαμηλότερη ($t(38) = - 2.345, p = .024$) κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά της ηλικίας 8-9 ετών και σημαντικά χαμηλότερη ($t(38) = - 2.651, p = .012$) κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών.

6.5.1.2. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τα τρία επίπεδα κοινωνικής κατανόησης

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων για καθένα από τα επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης προκειμένου να εντοπιστεί το ακριβές επίπεδο της επίδρασης της χρονολογικής ηλικίας. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι η επίδραση της χρονολογικής ηλικίας είναι στατιστικά σημαντική ($F(2.57) = 4.39, p = .017$) μόνο για το βασικό επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης. Η επίδραση της χρονολογικής ηλικίας δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικά ($F(2.57) = 2.02, p = .142$) για το πρώιμο επίπεδο, ενώ βρέθηκε να είναι οριακά στατιστικά σημαντική για το ανώτερο επίπεδο ($F(2.57) = 3.06, p = .05$).

Πίνακας 6.5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ηλικιακών ομάδων στα επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης με τη χρήση και του στενού και του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης.

Επίπεδα	N	ΜΟ (ΤΑ)		
		7-8 ετών	8-9 ετών	9-10 ετών
Πρώμο	60	10.60 (0.50)	10.85 (0.36)	10.50 (0.76)
Βασικό	60	12.55 (1.80)	13.40 (2.09)	14.15 (1.09)
Ανώτερο	60	1.85 (1.39)	3.00 (1.69)	2.95 (1.88)
Ανώτερο ελαστικό	60	4.85 (1.66)	6.10 (1.68)	5.40 (1.63)

Σημειώσεις: ΜΟ = Μέσος όρος, ΤΑ = Τυπική απόκλιση

Μετά την προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη κοινωνική κατανόηση ($t(38) = - 3.41, p = .002$) από τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών στο βασικό επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης. Από την υιοθέτηση, επίσης, του ελαστικού κριτηρίου για το ανώτερο επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη κοινωνική κατανόηση ($t(38) = - 2.36, p = .023$) από τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών.

6.5.1.3. Διαφορές εντός των ηλικιακών ομάδων ως προς τα τρία επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης

Για τον έλεγχο της κοινωνικής κατανόησης για κάθε ηλικιακή ομάδα μεταξύ των τριών επιπέδων κοινωνικής κατανόησης πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για εξαρτημένες τιμές. Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι για τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών η κοινωνική κατανόηση ήταν σημαντικά χαμηλότερη ($t(38) = - 4.791, p = .001$) στο

πρώιμο επίπεδο ($MO_{7-8} = 10.60$, $TA_{7-8} = 0.50$) σε σχέση με το βασικό επίπεδο ($MO_{7-8} = 12.55$, $TA_{7-8} = 1.79$). Η κοινωνική κατανόηση ήταν, επίσης, σημαντικά υψηλότερη ($t(38) = 23.29$, $p = .001$) στο βασικό επίπεδο σε σχέση με το ανώτερο επίπεδο ($MO_{7-8} = 1.85$, $TA_{7-8} = 1.39$). Για τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών η κοινωνική κατανόηση ήταν σημαντικά χαμηλότερη ($t(38) = -5.594$, $p = .001$) στο πρώιμο επίπεδο ($MO_{8-9} = 10.85$, $TA_{8-9} = 0.37$) σε σχέση με το βασικό επίπεδο ($MO_{8-9} = 13.40$, $TA_{8-9} = 2.09$). Καθώς, επίσης, ήταν σημαντικά υψηλότερη ($t(38) = 19.44$, $p = .001$) στο βασικό επίπεδο σε σχέση με το ανώτερο επίπεδο ($MO_{8-9} = 3.00$, $TA_{8-9} = 1.69$). Για τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών η κοινωνική κατανόηση ήταν σημαντικά χαμηλότερη ($t(38) = -20.08$, $p = .001$) στο πρώιμο επίπεδο ($MO_{9-10} = 10.50$, $TA_{9-10} = 0.76$) σε σχέση με το βασικό επίπεδο ($MO_{9-10} = 14.15$, $TA_{8-9} = 1.09$). Όπως και προηγουμένως, για τα παιδιά αυτής της ηλικίας η κοινωνική κατανόηση ήταν σημαντικά υψηλότερη ($t(38) = 25.52$, $p = .001$) στο βασικό επίπεδο σε σχέση με το ανώτερο επίπεδο ($MO_{9-10} = 2.95$, $TA_{9-10} = 1.98$).

6.5.1.4. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς την κατανόηση κατηγοριών νοητικών καταστάσεων

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεις - επιθυμίες, βασικά συναισθήματα, σύνθετα συναισθήματα), πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητα δείγματα. Η επίδραση της χρονολογικής ηλικίας φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική στην κατανόηση των βασικών συναισθημάτων ($F(2.57) = 9.49$, $p = .001$) και στην κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων ($F(2.57) = 3.20$, $p = .048$). Η επίδραση της χρονολογικής ηλικίας δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική στην κατανόηση των πεποιθήσεων - επιθυμιών ($F(2.57) = 0.52$, $p = .950$). Όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο επιτυχίας για τη βαθμολόγηση των σύνθετων

συναισθημάτων, η επίδραση της χρονολογικής ηλικίας στην κοινωνική κατανόηση βρέθηκε να είναι συνολικά σημαντική ($F(2.57) = 7.13, p = .002$).

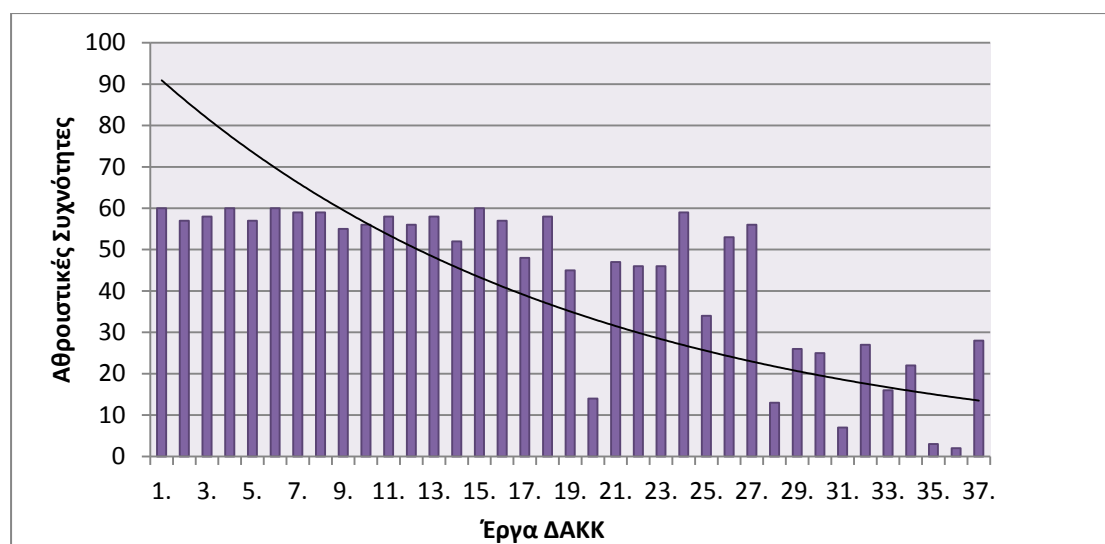
Μετά από την προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων για τα βασικά συναισθήματα, όπως ήταν αναμενόμενο βρέθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών ($MO_{7-8} = 12.20, TA_{7-8} = 1.06$) είχαν σημαντικά χαμηλότερη κατανόηση ($t(38) = -2.59, p = .013$) από τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών ($MO_{8-9} = 13.20, TA_{8-9} = 1.36$) και από τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών ($MO_{9-10} = 13.75, TA_{9-10} = 0.97$). Μεταξύ, ωστόσο, των παιδιών ηλικίας 8-9 ετών και των παιδιών ηλικίας 9-10 ετών δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Μετά την αντίστοιχη προσαρμογή για τον αριθμό των συγκρίσεων για τα σύνθετα συναισθήματα, δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων. Η εφαρμογή, ωστόσο, του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης ανέδειξε κάποια διαφορετικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών ($MO_{7-8} = 4.35, TA_{7-8} = 1.39$) είχαν χαμηλότερη κατανόηση ($t(38) = -3.57, p = .001$) από τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών ($MO_{9-10} = 5.85, TA_{9-10} = 1.27$). Τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών ($MO_{8-9} = 4.55, TA_{9-10} = 1.43$) είχαν χαμηλότερη κατανόηση ($t(38) = -3.04, p = .004$) από τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών ($MO_{9-10} = 5.85, TA_{9-10} = 1.27$). Μεταξύ των παιδιών ηλικίας 7-8 ετών και των παιδιών ηλικίας 8-9 ετών δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

6.5.1.5. Συχνότητες επιτυχίας και αλληλουχία κατανόησης ως προς τις νοητικές καταστάσεις

Για κάθε μία νοητική κατάσταση (NK) υπολογίστηκαν η συχνότητα επιτυχίας, η αθροιστική συχνότητα και η σχετική συχνότητα. Οι αθροιστικές συχνότητες επιτυχίας ανά έργο της ΔΑΚΚ για όλα τα παιδιά φαίνονται στο παρακάτω Γράφημα 1.

Οι συχνότητες επιτυχίες και οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες ανά ηλικιακή ομάδα και έργο της ΔΑΚΚ, καθώς και για τις αθροιστικές συχνότητες, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 (Παράρτημα Β). Οι συχνότητες επιτυχίας ξεχωριστά για τις τρεις ηλικιακές ομάδες και ανά επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης, παρουσιάζονται στα Γραφήματα 2,3,4 (Παράρτημα Β). Οι μέσοι όροι των αθροισμάτων των επιτυχιών ανά κατηγορία νοητικής κατάστασης και ηλικιακή ομάδα, παρουσιάζονται στο Γράφημα 5 (Παράρτημα Β).



Γράφημα 6.1. Αθροιστικές συχνότητες επιτυχίας ανά έργο της ΔΑΚΚ για τα παιδιά των τριών ηλικιακών ομάδων (N=60).

Με μία γρήγορη ανάγνωση του Γραφήματος 1 φαίνεται ότι στα πρώτα έργα τα παιδιά σημειώνουν σχεδόν καθολική επιτυχία, ενώ στα μεσαία έργα και τα τελευταία έργα η επίδοση των παιδιών διαφοροποιείται ποικιλοτρόπως.

Από την ανάλυση συχνοτήτων βρέθηκε ότι τα παιδιά 7-10 ετών έχουν κατακτήσει την κατανόηση της διαφορετικής αντίληψης των αντικειμένων (NK 1: 100% και NK 2: 95%, αντίστοιχα). Όσον αφορά την κλίμακα των Wellman και Liu

(2004) η πλειοψηφία των παιδιών σημείωσαν επιτυχία στα έργα με την εξής ακολουθία: πρόσβαση στη γνώση (NK 15: 100%), διαφορετικές επιθυμίες (NK 3: 96.7%), εσφαλμένη πεποίθηση - αλλαγή περιεχομένου (NK 16: 95%), διαφορετικές πεποιθήσεις (NK 14: 86.7%) > ρητή εσφαλμένη πεποίθηση (NK 17: 80%) > ειρωνεία - σαρκασμό (NK 28: 21.7%). Πέρα από αυτά, η πλειοψηφία των παιδιών 7-8 ετών φάνηκε να έχουν κατακτήσει την κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών (NK 23: 76.7%) και του κατά συνθήκη ψέματος (NK 24: 98.3%). Σχεδόν κατεκτημένη βρέθηκε να είναι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου (NK 25: 56.6%). Ενώ, αναδυόμενη φάνηκε να είναι η κατανόηση της διπλής μπλόφας (NK 37: 46.7%).

Από την ανάλυση των συχνοτήτων βρέθηκε, επίσης, ότι όλα τα παιδιά ηλικίας 7-10 ετών αναγνωρίζουν τη χαρά και τον θυμό στο πρόσωπο, ενώ η πλειοψηφία των παιδιών κατανοεί την αηδία (NK 7: 98.3%) και τη λύπη (NK 5: 95%). Αντίστοιχα, τα παιδιά της ίδιας ηλικίας αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα όπως εκφράζονται στο σώμα με της εξής σειρά: χαρά (NK 8: 98.3%) > αηδία (NK 9: 96.7%) > θυμό (NK 11: 93.3%) > λύπη (NK 10: 91.7%). Από αυτές τις μετρήσεις φαίνεται ότι η αναγνώριση του θυμού προηγείται της αναγνώρισης της αηδίας όταν τα συναισθήματα προβάλλονται στο πρόσωπο, ενώ η αναγνώριση της αηδίας προηγείται της αναγνώρισης του θυμού όταν τα συναισθήματα προβάλλονται στο σώμα. Η πλειοψηφία των παιδιών φάνηκε ότι είχαν κατακτήσει την αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων στο πρόσωπο και στο σώμα σε ηλικία 7-10 ετών.

Όσον αφορά τα συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις, τα παιδιά ηλικίας 7-10 ετών βρέθηκε να αναγνωρίζουν συχνότερο σωστά τη χαρά/ τη λύπη στο έργο της αληθούς πεποίθησης (NK 18: 96.7%) σε σχέση με το έργο όπου έπρεπε να προβλέψουν τη χαρά/ τη λύπη στη βάση της εσφαλμένης πεποίθησης (NK 19: 75%).

Τα παιδιά βρέθηκε να προβλέπουν και αιτιολογούν σωστά το συναίσθημα του πρωταγωνιστή στο έργο του φόβου (NK 21: 78.3%) και στο έργο της αηδίας (NK 22: 76.7%). Φάνηκε, ωστόσο, να δυσκολεύονται στην κατονομασία και σωστή ερμηνεία του συναισθήματος της έκπληξης (NK 20: 23.3%). Εδώ, φαίνεται ότι τα παιδιά της εν λόγω ηλικίας έχουν κατακτήσει την κατανόηση των συναισθημάτων που προκύπτουν από τις πεποιθήσεις, αλλά δυσκολεύονται στην κατανόηση του συναισθήματος της έκπληξης.

Όσον αφορά τα σύνθετα συναισθήματα, τα παιδιά ηλικίας 7-10 ετών φάνηκε να βρίσκουν πιο εύκολη την κατανόηση της ενοχής (NK 32: 45%) σε σχέση με την κατανόηση της αμηχανίας (NK 30: 41.7%) και την κατανόηση της ντροπής (NK 31: 11.7%). Τα παιδιά φάνηκε να σημειώνουν συχνότερα επιτυχία στην κατανόηση της συμπόνιας (NK 29: 43.3%) σε σχέση με την κατανόηση της αμηχανίας. Και οι δύο τύποι ζήλιας, συσχετιστική και συγκριτική, βρέθηκε ότι ήταν ευκολότεροι στην κατανόηση σε σχέση με την κατανόηση της ντροπής. Τα παιδιά φάνηκε να σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στη συσχετιστική ζήλια (NK 34: 36.7%) σε σχέση με τη συγκριτική ζήλια (NK 33: 26.7%). Αντίθετα, με την υιοθέτηση του ελαστικού κριτηρίου τα παιδιά φάνηκε να σημειώνουν περισσότερες επιτυχίες στη συγκριτική ζήλια (70%) σε σχέση με τη συσχετιστική ζήλια (66.6%). Όπως φαίνεται από τις αθροιστικές συχνότητες, η κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων είναι αναδυόμενη σε ηλικία 7-10 ετών.

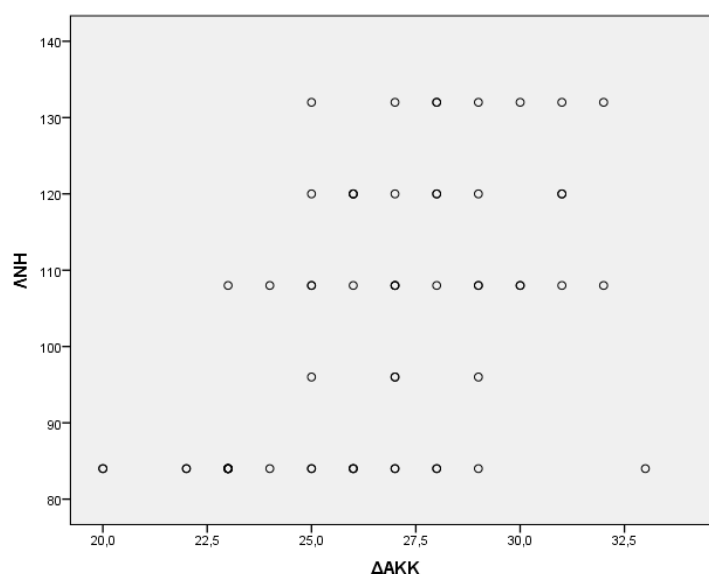
Αναφορικά με την κατανόηση του συναισθήματος της υπερηφάνειας, τα ποσοστά της επιτυχίας ήταν πολύ χαμηλά τόσο για την εσωτερική υπερηφάνεια (NK 35: 5%) όσο και για την εξωτερική υπερηφάνεια (NK 36: 3.4%), δίνοντας ωστόσο ένα μικρό προβάδισμα στην εσωτερική έναντι της εξωτερικής υπερηφάνειας. Η διαφορά αυτή εξομοιώθηκε όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο (NK 35: 41.6%, NK 36:

41.6%). Και με τα δύο κριτήρια φαίνεται ότι παιδιά ηλικίας 7-10 ετών δεν έχουν κατακτήσει ακόμα την κατανόηση της υπερηφάνειας.

6.5.2. Ενότητα Β

6.5.2.1. Συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης

Για τον προσδιορισμό του βαθμού συσχέτισης μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r). Μεταξύ των δύο μεταβλητών βρέθηκε μία σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0.53$, $p = .001$). Όπως φαίνεται και από το γράφημα διασποράς, τα παιδιά με υψηλότερη λεκτική νοητική ηλικία έχουν και υψηλότερη συνολική κοινωνική κατανόηση.



Γράφημα 6.2. Γράφημα διασποράς μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της λεκτικής νοητικής ηλικίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και των τριών επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης. Από την

ανάλυση αυτή βρέθηκε μία σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του βασικού επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης ($r = 0.51, p = .001$), καθώς και σημαντική αλλά χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του ανώτερου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης ($r = 0.30, p = .005$). Τα παιδιά με υψηλότερη λεκτική νοητική ηλικία φαίνεται ότι έχουν υψηλότερη κοινωνική κατανόηση όσον αφορά τις νοητικές καταστάσεις του βασικού και του ανώτερου επιπέδου. Η συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του πρώιμου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($r = 0.09, p = .49$).

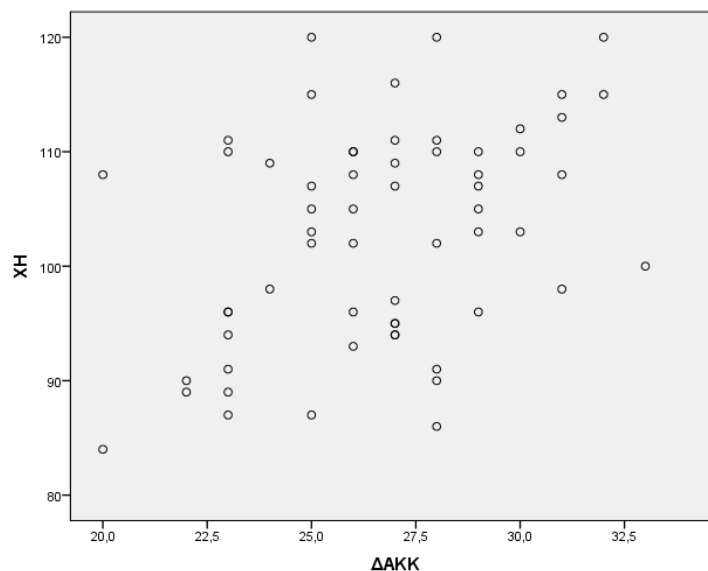
6.5.2.2. Συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και κοινωνικής κατανόησης

Όπως προηγουμένως, για τον υπολογισμό του βαθμού συσχέτισης μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r). Μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ($r = 0.29, p = .024$). Παιδιά με υψηλότερη μη λεκτική νοητική ηλικία δεν επιδεικνύουν μεγαλύτερη κοινωνική κατανόηση. Ακόμα και όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης, μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ($r = 0.23, p = .075$).

6.5.2.3. Συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης

Μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης βρέθηκε μία σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση ($r = 0.44, p = .001$), το οποίο

σημαίνει ότι τα παιδιά με υψηλότερη χρονολογική ηλικία φαίνεται να έχουν υψηλότερη κοινωνική κατανόηση (βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 6.3. Γράφημα διασποράς μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης.

Σε αυτό το γράφημα η διασπορά των σημείων είναι σαφώς μικρότερη από το προηγούμενο γράφημα, γεγονός το οποίο υποδηλώνει μία περισσότερο γραμμική σχέση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης. Η ευθεία φαίνεται όπως και πριν να έχει κατεύθυνση από κάτω αριστερά προς τα πάνω δεξιά.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης. Από την ανάλυση βρέθηκε μία σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του βασικού επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης ($r = 0.39$, $p = .002$), ενώ δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ($r = 0.26$, $p = .041$) μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του ανώτερου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης. Η συσχέτιση αυτή βρέθηκε, αντίθετα, να είναι σημαντική όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης

($r = 0.44$, $p = .001$). Δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του πρώιμου επιπέδου για την κοινωνική κατανόηση ($r = 0.28$, $p = .831$).

6.5.2.4. Προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικής κατανόησης

6.5.2.4.1. Απλή παλινδρόμηση - Πρόβλεψη διακύμανσης κοινωνικής κατανόησης

Για τον υπολογισμό του βαθμού πρόβλεψης της διακύμανσης των τιμών της κοινωνικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ των παραγόντων που βρέθηκε ότι έχουν θετική συσχέτιση, της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της χρονολογικής ηλικίας. Αρχικά, ελέγχθηκε ο παράγοντας με την υψηλότερη θετική συσχέτιση, δηλαδή η λεκτική νοητική ηλικία, η οποία βρέθηκε να είναι υπεύθυνη για το 28.2% της διακύμανσης της κοινωνικής κατανόησης ($F(1,58) = 22.83$, $p = .001$). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 8 (βλ. Παράρτημα Β) για τη σχέση της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης, επιβεβαιώθηκε η θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η εξίσωση παρακάτω εκφράζει τη μαθηματική σχέση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της λεκτικής νοητικής ηλικίας:

$$Y = 22.14 + 3.03 * X$$

όπου X είναι η λεκτική νοητική ηλικία και Y είναι η κοινωνική κατανόηση.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε ο βαθμός με τον οποίο η χρονολογική ηλικία προβλέπει τη διακύμανση των τιμών της κοινωνικής κατανόησης. Η χρονολογική ηλικία βρέθηκε να είναι υπεύθυνη για το 15.3% της διακύμανσης της κοινωνικής κατανόησης ($F(1,58) = 14.03$, $p = .001$). Όπως φαίνεται στο Γράφημα 9 (βλ. Παράρτημα Β) για τη σχέση της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης υπάρχει μία θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Είναι δυνατόν,

με τον ίδιο τρόπο, να προβλέψουμε την επίδοση στην κοινωνική κατανόηση ενός παιδιού, αν γνωρίζουμε τη λεκτική νοητική του ηλικία με την εξίσωση

$$Y = 66.69 + 1.35 * X$$

όπου X είναι η χρονολογική ηλικία και Y είναι η κοινωνική κατανόηση.

6.5.2.4.2. Πολλαπλή παλινδρόμηση - Επιλογή μεταβλητής πρόβλεψης

Για τον υπολογισμό του ποσοστού διακύμανσης των τιμών της κοινωνικής κατανόησης εφαρμόστηκε η βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση: πρώτα, εισήχθη η λεκτική νοητική ηλικία ως παράγοντας με την υψηλότερη συσχέτιση, και στο επόμενο βήμα εισήχθη η χρονολογική ηλικία, ως παράγοντας με τη χαμηλότερη συσχέτιση. Η λεκτική νοητική ηλικία βρέθηκε ότι είναι ο παράγοντας με την υψηλότερη προβλεπτική αξία για την κοινωνική κατανόηση, σε αντίθεση με τη χρονολογική ηλικία που δε βρέθηκε να εξηγεί ($t = 0.142$, $p = 0.283$) σημαντικό μέρος της διακύμανσης της κοινωνικής κατανόησης.

Πίνακας 6.6. Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την κοινωνική κατανόηση.

Μεταβλητή	Πολλαπλό R	B	Τυπικό σφάλμα b	Beta	t	Σημαντικότητα του t
Λεκτική Νοητική Ηλικία	0.53	0.93	0.02	0.53	4.78	0.001
Χρονολογική Ηλικία	-	-	-	-	0.142	0.283

Σημειώσεις: περιλαμβάνονται όλες οι μεταβλητές με σημαντική συσχέτιση

6.5.2.5. Συσχετίσεις μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής νοητικής ηλικίας, και της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και των νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεις - επιθυμίες, βασικά συναισθήματα και σύνθετα συναισθήματα) βρέθηκαν ποικίλα ευρήματα. Καταρχάς, οι πεποιθήσεις-επιθυμίες δε βρέθηκε να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με κανέναν παράγοντα. Βρέθηκε μόνο μία οριακά χαμηλή συσχέτιση με την λεκτική νοητική ηλικία, η οποία όμως δεν άγγιξε το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ($r= 0.27, p = .039$). Τα συναισθήματα του πρώιμου και του βασικού επιπέδου βρέθηκε να συσχετίζονται μέτρια θετικά με τη χρονολογική ηλικία ($r= 0.52, p = .001$), τη λεκτική νοητική ηλικία ($r= 0.53, p = .001$), και τη μη λεκτική νοητική ηλικία ($r= 0.41, p = .001$). Όσον αφορά τα σύνθετα συναισθήματα, οι συσχετίσεις αυτών βρέθηκαν να είναι οριακά στατιστικά μη σημαντικές για όλους τους παράγοντες. Ωστόσο, όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων, βρέθηκαν μία μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της χρονολογικής ηλικίας ($r= 0.44, p < .001$) και μία μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της λεκτικής νοητικής ηλικίας ($r= 0.48, p < .001$). Η συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας βρέθηκε να είναι οριακά στατιστικά μη σημαντική ($r= 0.27, p < .037$).

6.5.3. Ενότητα Γ

6.5.3.1. Συσχετίσεις εκπαιδευτικού επιπέδου γονέων και αριθμού αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση

Η ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των ετών εκπαίδευσης της μητέρας και των ετών εκπαίδευσης του πατέρα, καθώς του αριθμού των αδερφιών και της συνολικής κατανόησης ανέδειξε μόνο μία σημαντική συσχέτιση ($r= 0.28, p = .040$), αυτή μεταξύ των ετών εκπαίδευσης της μητέρας και της κοινωνικής κατανόησης. Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των ετών εκπαίδευσης της μητέρας και των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης βρέθηκε μια χαμηλή σημαντική συσχέτιση ($r= 0.35, p = .005$) ανάμεσα στα εκπαιδευτικά έτη της μητέρας και το ανώτερο επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών.

Μεταξύ του συνολικού αριθμού των αδερφιών και της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Ωστόσο, από την εφαρμογή του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης βρέθηκε να υπάρχει σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση ($r= 0.46, p= .045$) του αριθμού των μεγαλύτερων αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση. Τα παιδιά, δηλαδή, τα οποία έχουν και μεγαλύτερα ηλικιακά αδέρφια, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής κατανόησης.

6.5.3.2. Συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.

Από τον υπολογισμό του συντελεστή Pearson (r) δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή. Το εύρημα αυτό ήταν κοινό τόσο για τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις των δασκάλων για την κοινωνική ικανότητα των παιδιών στο σχολείο ($r= - 0.014, p = .917$), όσο και για τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις των γονέων για την κοινωνική ικανότητα των παιδιών στο σπίτι ($r= 0.079, p = .546$). Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε μεταξύ των

επιμέρους επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή.

Ωστόσο, βρέθηκε μέτρια θετική σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων των δασκάλων και των απαντήσεων των γονέων ως προς την ικανότητα των παιδιών για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή ($r = 0.35, p < .007$), γεγονός που υποδηλώνει τη συμφωνία των παρατηρήσεων των δυο ομάδων συμμετεχόντων για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι.

6.5.3.3. Συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομηλίκους στο σχολείο.

Δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομηλίκους ($r = 0.199, p = .128$). Ωστόσο, βρέθηκε σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βασικού επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας ($r = 0.29, p = .025$).

6.5.3.4. Συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της κοινωνικής ωριμότητας στο σχολείο.

Βρέθηκε σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομηλίκους στο σχολείο, όπως αυτές καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς ($r = - 0.34, p = .007$), σε αντίθεση με τις εκτιμήσεις των γονέων που δε βρέθηκε να συσχετίζονται με την ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης ($r = - 0.13, p = .27$).

6.5.3.5. Συσχετίσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της κοινωνικής ικανότητας και της κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών στην καθημερινή ζωή.

Δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας με την κοινωνική ικανότητα και τις απόψεις των μητέρων ή των εκπαιδευτικών; κοινωνική ωριμότητα στις επαφές των παιδιών στην καθημερινή ζωή. Βρέθηκε μία οριακά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών του πατέρα και της κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών στο σχολείο όπως αυτή καταγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς ($r = -0.285$, $p = .027$).

6.6. Μελέτη 2

6.6.1. Ενότητα Α

6.6.1.1. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση

Για τον έλεγχο των διαφορών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αυτισμό ως προς την κοινωνική κατανόηση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Από τη σύγκριση των δύο μέσων όρων βρέθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 27.20$, $TA_{TA} = 2.55$) είχαν σημαντικά υψηλότερη κοινωνική κατανόηση ($t(38) = -3.517$, $p = .001$) από τα παιδιά με αυτισμό ($MO_{AY} = 23.30$, $TA_{AY} = 4.26$). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών ως προς την κοινωνική κατανόηση.

6.6.1.2. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τις επιδόσεις στα επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης

Για τον έλεγχο των διαφορών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αυτισμό ως προς τα επίπεδα της κοινωνικής κατανόησης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο αυτό βρέθηκε ότι η κοινωνική κατανόηση του βασικού επιπέδου των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 13.35$, $TA_{TA} = 1.72$) είναι σημαντικά υψηλότερη ($t(38) = -2.903$, $p = .007$) από την κοινωνική κατανόηση του βασικού επιπέδου των παιδιών με αυτισμό ($MO_{AY} = 11.10$, $TA_{AY} = 3.01$). Κατά τον ίδιο τρόπο βρέθηκε ότι η κοινωνική κατανόηση ανώτερου επιπέδου των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 3.15$, $TA_{TA} = 1.50$) είναι σημαντικά υψηλότερη ($t(38) = -3.141$, $p = .003$) από την κοινωνική κατανόηση ανώτερου επιπέδου των παιδιών με αυτισμό ($MO_{AY} = 1.85$, $TA_{TA} = 1.08$). Δε βρέθηκε σημαντική διαφορά ως προς την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων του πρώιμου επιπέδου ($t(38) = -1.157$, $p = .254$) ανάμεσα στις δύο ομάδες συμμετεχόντων.

6.6.1.3. Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων

Για τον έλεγχο της κατανόησης των επιμέρους κατηγοριών για τις νοητικές καταστάσεις στις δύο ομάδες, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσω t με το κριτήριο t για ανεξάρτητα σύνολα παρατηρήσεων. Ο έλεγχος ανέδειξε ότι η κατανόηση των πεποιθήσεων - επιθυμιών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 11.50$, $TA_{TA} = 1.50$) είναι σημαντικά υψηλότερη ($t(38) = -2.517$, $p = .016$) από την κατανόηση των παιδιών με αυτισμό ($MO_{AY} = 10.00$, $TA_{AY} = 2.20$). Επιπλέον, βρέθηκε ότι η κατανόηση των βασικών συναισθημάτων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 13.10$, $TA_{TA} = 1.07$) είναι σημαντικά υψηλότερη ($t(3) = -3.172$, $p = .013$) από

την κατανόηση των παιδιών με αυτισμό ($MO_{AY} = 11.55$, $TA_{AY} = 1.90$). Παρόμοια, η κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 2.60$, $TA_{TA} = 1.50$) βρέθηκε να είναι σημαντικά υψηλότερη ($t(38) = -2.095$, $p = .043$) από την κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων για τα παιδιά με αυτισμό ($MO_{AY} = 1.75$, $TA_{AY} = 1.02$). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Συμπεραίνεται ότι τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη στον έλεγχο της κατανόησης σε όλες τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων.

6.6.1.4. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την ικανότητα για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αυτισμό σχετικά με την εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο, βρέθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό ($MO_{AY} = 24.70$, $TA_{AY} = 2.68$) συναντούν περισσότερες δυσκολίες ($t(38) = 3.852$, $p = .001$) στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στο σχολείο από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 21.05$, $TA_{TA} = 3.28$). Αντίστοιχα, τα παιδιά με αυτισμό ($MO_{AY} = 26.00$, $TA_{AY} = 3.212$) βρέθηκε ότι συναντούν περισσότερες δυσκολίες ($t(38) = 5.261$, $p = .001$) στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στο σπίτι από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 20.45$, $TA_{TA} = 3.456$). Από τα ευρήματα αυτά καθίσταται φανερό ότι τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι τα παιδιά με αυτισμό συναντούν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως προς την εφαρμογή της κοινωνικής τους κατανόησης.

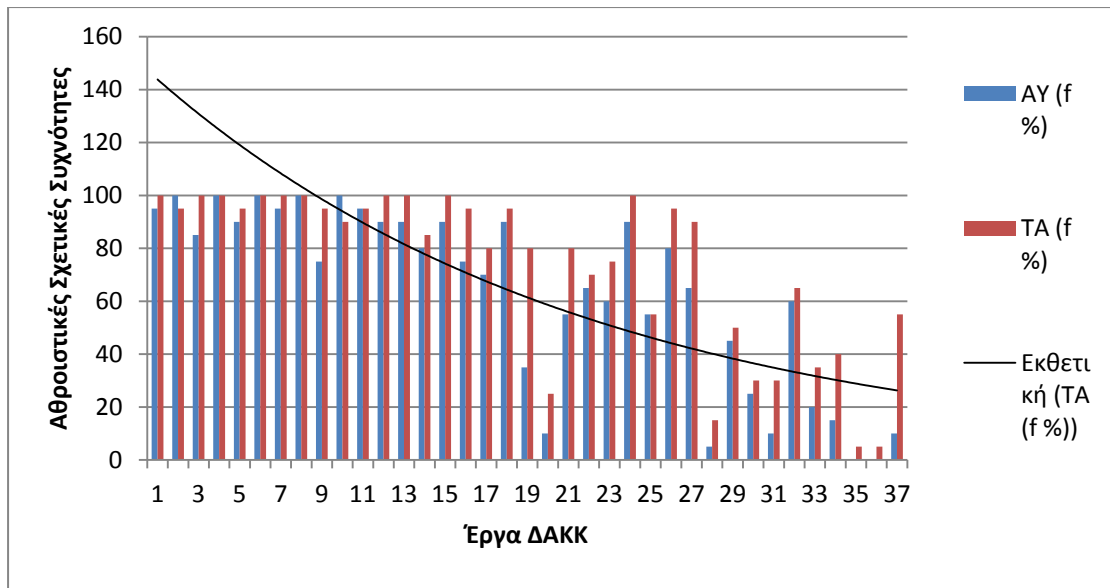
6.6.1.5. Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική ωριμότητα στις επαφές με τους συνομήλικους

Για το έλεγχο των διαφορών μεταξύ των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αυτισμό ως προς την κοινωνική ωριμότητα τις επαφές με τους συνομήλικους, εφαρμόστηκε το ίδιο κριτήριο με προηγουμένως. Από την εφαρμογή του κριτηρίου βρέθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ($MO_{TA} = 29.55$, $TA_{TA} = 4.80$) σημείωσαν υψηλότερη κοινωνική ωριμότητα ($t(38) = -3.564$, $p = .001$) σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό ($MO_{AY} = 23.05$, $TA_{AY} = 6.60$). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την εναλλακτική μας υπόθεση ότι τα παιδιά με αυτισμό επιδεικνύουν χαμηλότερη κοινωνική ωριμότητα σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη στο σχολείο.

6.6.2. Ενότητα Β

6.6.2.1. Αθροιστικές συχνότητες και αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας ως προς τις μεμονωμένες νοητικές καταστάσεις νοητικές καταστάσεις στον αυτισμό και στην τυπική ανάπτυξη

Ως μέρος της ανάλυσης υπολογίστηκαν η αθροιστική συχνότητα και η αθροιστική σχετική συχνότητα ανά έργο και νοητική κατάσταση της ΔΑΚΚ για τα παιδιά με αυτισμό και για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες ανά έργο της ΔΑΚΚ φαίνονται στο παρακάτω Γράφημα 4. Οι αθροιστικές συχνότητες ανά έργο της ΔΑΚΚ παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 (Παράρτημα Β).



Γράφημα 6.4. Αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας ανά έργο της ΔΑΚΚ για τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Η επισκόπηση του γραφήματος δείχνει ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και τα παιδιά με αυτισμό είχαν παρόμοια διακύμανση στην επίδοσή τους: η επιτυχία τους (> 80%) σημειώθηκε στα πρώτα έργα, ενώ αυτή μειώνεται στα μεσαία έργα. Αντίθετα, ωστόσο, από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη παρατηρούμε ότι υπάρχουν ανώτερα έργα για τα οποία τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν μηδενική βαθμολογία.

Η ανάλυση των συχνοτήτων έδειξε ότι τα παιδιά 7-10 ετών με αυτισμό έχουν κατακτήσει την κατανόηση της διαφορετικής αντίληψης των αντικειμένων σύμφωνα με τη θέση ενός (NK 1: 95% και NK 2: 100%, αντίστοιχα). Όσον αφορά την κλίμακα των Wellman και Liu (2004) τα παιδιά 7-10 ετών με αυτισμό φαίνεται ότι κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις με την εξής ακολουθία: πρόσβαση στη γνώση (NK 15: 90%) > διαφορετικές επιθυμίες (NK 3: 85%) > διαφορετικές πεποιθήσεις (NK 14: 80%) > εσφαλμένη πεποίθηση - αλλαγή περιεχομένου (NK 16: 75%) > ρητή εσφαλμένη πεποίθηση (NK 17: 70%) > ειρωνεία/ σαρκασμός (NK 28: 5%).

Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη φαίνεται ότι ακολουθούν την ίδια ακολουθία στην κατάκτηση αυτών των νοητικών καταστάσεων με τα παιδιά με αυτισμό με τη διαφορά ότι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης - αλλαγή περιεχομένου (NK 16: 95%) φαίνεται να προηγείται της κατανόησης των διαφορετικών επιθυμιών (NK 14: 85%). Περαιτέρω, τα περισσότερα τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι έχουν κατακτήσει την κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών (NK 23: 60%) και την κατανόηση του κατά συνθήκη ψέματος (NK 24: 90%). Υπό ανάπτυξη φαίνεται να είναι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου (NK 25: 55%), ενώ φαίνεται να είναι ακόμα χαμηλή η κατανόηση της ανώτερης μπλόφας (NK 37: 10%). Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη φαίνεται ότι ακολουθούν την ίδια ακολουθία στην κατάκτηση αυτών των νοητικών καταστάσεων με τη διαφορά ότι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης - αλλαγής περιεχομένου (NK 16: 95%) φαίνεται να προηγείται της κατανόησης των διαφορετικών επιθυμιών (NK 14: 85%).

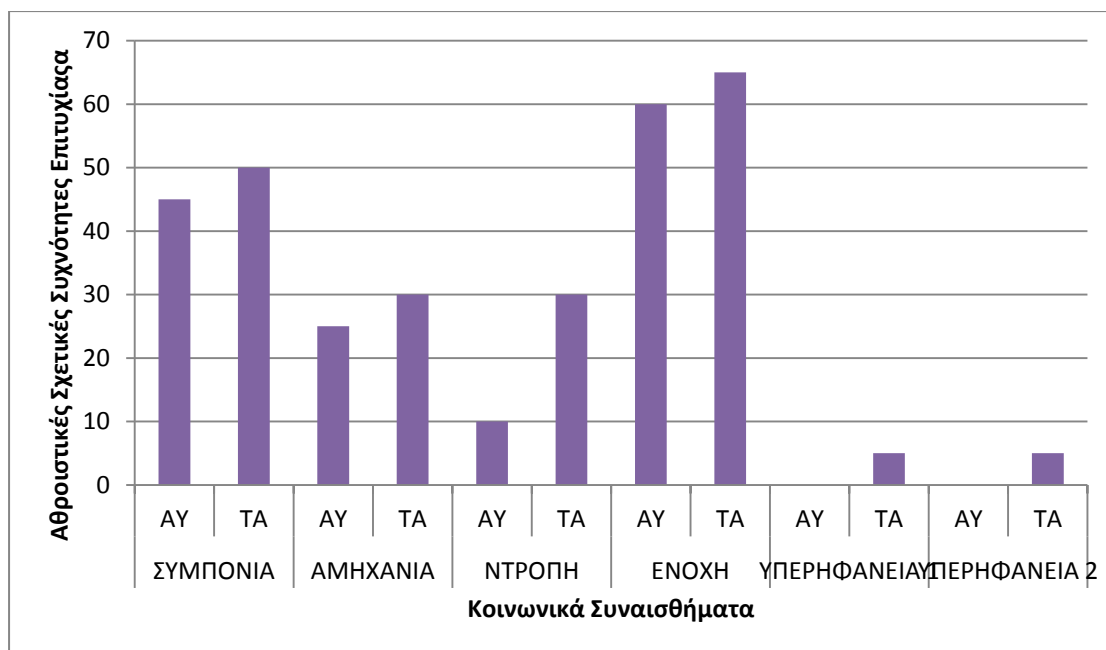
Περαιτέρω, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι έχουν κατακτήσει την κατανόηση των κακεντρεχών επιθυμιών (NK 23: 60%) και την κατανόηση του κατά συνθήκη ψεύδους (NK 24: 90%). Υπό ανάπτυξη φαίνεται να είναι η κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου (NK 25: 55%), ενώ, φαίνεται να είναι ακόμα χαμηλή η κατανόηση της ανώτερης μπλόφας (NK 37: 10%).

Από τον υπολογισμό των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων βρέθηκε, επίσης, ότι τα παιδιά 7-10 ετών με αυτισμό αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα στο πρόσωπο με την εξής ακολουθία: χαρά (NK 4: 100%) και θυμό (NK 6: 100%) > αγανάκτηση (NK 7: 95%) > λύπη (NK 5: 90%). Η σειρά αυτή είναι ίδια με την αντίστοιχη ακολουθία κατάκτησης των νοητικών καταστάσεων από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σε αυτήν την έρευνα. Κατά τον ίδιο τρόπο, τα παιδιά με αυτισμό αναγνωρίζουν τα συναισθήματα στο σώμα με την εξής σειρά: χαρά (NK 8: 100%) και θυμό (NK 10:

100%) > αηδία (NK 11: 95%) > λύπη (NK 9: 75%). Σε αυτήν την έρευνα βρέθηκε ότι η κατάκτηση του θυμού προηγείται της κατάκτησης της αηδίας, σε αντίθεση με την τυπική ανάπτυξη, όπου η κατάκτηση του θυμού έπεται της κατάκτησης της αηδίας. Στα παιδιά με αυτισμό, ωστόσο, η σειρά στην αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων στο πρόσωπο και το σώμα φαίνεται να είναι ακριβώς ίδια.

Όσον αφορά τα συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις, τα παιδιά με αυτισμό 7-10 ετών βρέθηκε να προβλέπουν συχνότερα τη χαρά/ τη λύπη στο έργο της αληθούς πεποίθησης (NK 18: 90%) σε σχέση με το έργο της εσφαλμένης πεποίθησης (NK 19: 35%). Αντίθετα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά με αυτισμό βρέθηκε να προβλέπουν και να αιτιολογούν πιο συχνά το συναίσθημα του πρωταγωνιστή στο έργο της αηδίας (NK 22: 65%) σε σχέση με το συναίσθημα του πρωταγωνιστή στο έργο της φόβου (NK 21: 55%). Παρόμοια με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά με αυτισμό φάνηκε ότι είχαν μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση της έκπληξης (NK 20: 10%). Δεδομένων αυτών των τιμών, παρατηρούμε ότι τα παιδιά με αυτισμό 7-10 ετών έχουν κατακτήσει τις νοητικές καταστάσεις της χαράς και της λύπης και της αηδίας που βασίζονται σε πεποιθήσεις, ενώ, η κατανόηση του φόβου και της έκπληξης είναι αναδυόμενες.

Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 5, τόσο στην τυπική ανάπτυξη όσο και στον αυτισμό, τα παιδιά ηλικίας 7-10 ετών φαίνεται ότι σημειώνουν υψηλότερη επίδοση στο έργο της ενοχής (NK 32: 60%) σε σχέση με το έργο της συμπόνιας (NK 29: 45%).



Γράφημα 6.5. Αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας για τα κοινωνικά συναισθήματα στον αυτισμό και στην τυπική ανάπτυξη.

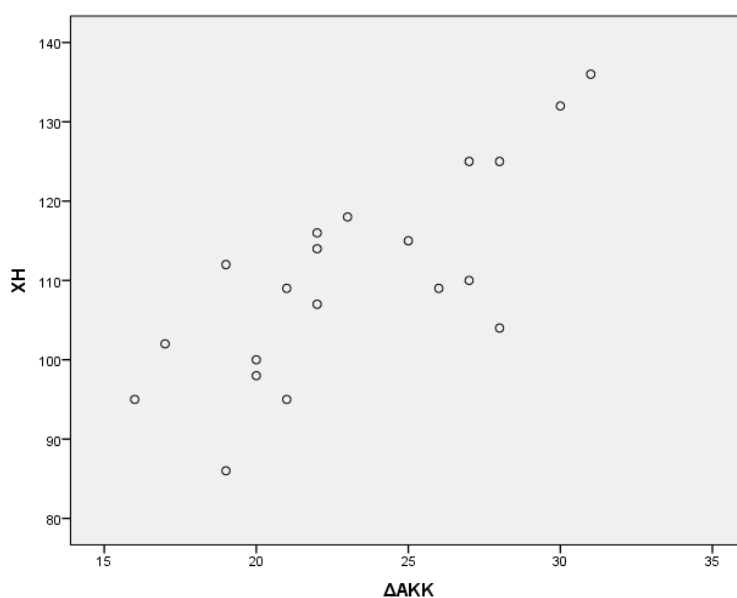
Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι έχουν αναδυόμενη κατανόηση της αμηχανίας (NK 30: 25%). Όπως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, έτσι και τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι κατανοούν καλύτερα τους δύο τύπους ζήλιας (NK 33 και NK 34) σε σχέση με την ντροπή. Αντίθετα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ότι σημειώνουν περισσότερες επιτυχίες στη συγκριτική ζήλια (NK 34: 20%) σε σχέση με τη συσχετιστική ζήλια (NK 33: 10%). Ως προς την κατανόηση των κοινωνικών συναισθημάτων στον αυτισμό, φαίνεται ότι η κατανόηση της ντροπής (NK 31: 10%) παρουσιάζει τη μεγαλύτερη δυσκολία. Η διαδοχή αυτή βρέθηκε και με την εφαρμογή του ελαστικού κριτηρίου. Συμπερασματικά, οι νοητικές καταστάσεις που αφορούν τα κοινωνικά συναισθήματα είναι αναδυόμενες στην ομάδα των παιδιών με αυτισμό.

Όσον αφορά την κατανόηση της υπερηφάνειας, κανένα παιδί με αυτισμό δε φάνηκε να έχει κατακτήσει είτε την εσωτερική υπερηφάνεια είτε την εξωτερική υπερηφάνεια. Ωστόσο, όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο επιτυχίας φάνηκε ότι

για τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό η εξωτερική υπερηφάνεια (NK 36: 45%) ήταν αναδυόμενη και ότι αυτός ο τύπος υπερηφάνειας φάνηκε να προηγείται της εσωτερικής υπερηφάνειας (NK 35: 15%). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το σχετικό εύρημα για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη όπου με το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης η κατάκτηση της εσωτερικής υπερηφάνειας (NK 35: 45%) φάνηκε να προηγείται της κατάκτησης της εξωτερικής υπερηφάνειας (v.κατάσταση 36: 30%).

6.6.2.2. Συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στα παιδιά με αυτισμό

Όπως ήταν αναμενόμενο βρέθηκε μία σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση ($r=0.76$, $p = .001$) μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό. Παιδιά με αυτισμό μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιο πιθανό να σημειώσουν υψηλότερη βαθμολογία στην συνολική κοινωνική κατανόηση.



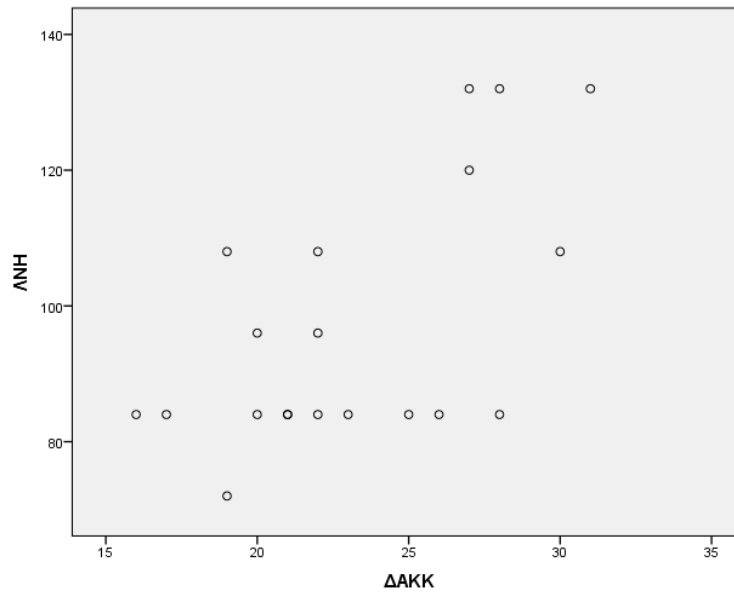
Γράφημα 6.6. Γράφημα διασποράς μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

Από το γράφημα αυτό φαίνεται ότι η διασπορά των σημείων είναι μικρή, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει την υψηλή συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό. Η θέση των σημείων στο γράφημα υποδηλώνει μία μάλλον ευθεία γραμμή, ένδειξη πως υπάρχει μία περισσότερο γραμμική συσχέτιση. Η ευθεία έχει διεύθυνση από κάτω αριστερά προς τα πάνω δεξιά που σημαίνει ότι υπάρχει θετική σχέση.

Υπολογίζοντας το συντελεστή συσχέτισης μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης βρέθηκε μία σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση ($r= 0.77, p = .001$) μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του βασικού επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης και μία σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση ($r= 0.45, p = .046$) μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του ανώτερου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης. Η συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και του πρώιμου επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική.

6.6.2.3. Συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό υπολογίστηκε ο συντελεστής Pearson (r). Όπως ήταν αναμενόμενο βρέθηκε μία σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση ($r= 0.61, p = .004$) μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης. Τα παιδιά με αυτισμό με υψηλότερη λεκτική νοητική ηλικία επιδεικνύουν υψηλότερη κοινωνική κατανόηση.



Γράφημα 6.7. Γράφημα διασποράς μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

Από την εξέταση του γραφήματος παρατηρείται ότι η διασπορά των σημείων είναι μεγαλύτερη από τη διασπορά των σημείων της χρονολογικής ηλικίας. Η θέση των σημείων στο γράφημα υποδηλώνει μεν μία περισσότερο παρά καμπύλη γραμμική συσχέτιση, ωστόσο υπάρχουν και κάποιες αποκλίνουσες τιμές.

Ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης ανέδειξε μία σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση ($r= 0.70$, $p = .001$) μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του βασικού επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης. Μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και του πρώιμου επιπέδου και του ανώτερου επιπέδου δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις.

6.6.2.4. Συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και κοινωνικής κατανόησης

Μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό βρέθηκε μία χαμηλή σημαντική θετική συσχέτιση ($r = 0.45$, $p = .047$). Η συσχέτιση αυτή στον αυτισμό επιβεβαιώθηκε και με την υιοθέτηση του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης των απαντήσεων ($r = 0.45$, $p = .044$).

6.6.2.5. Προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικής κατανόησης

6.6.2.5.1. Απλή παλινδρόμηση - Πρόβλεψη διακύμανσης κοινωνικής κατανόησης

Για τον ακριβή προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε η απλή παλινδρόμηση όπου ως μεταβλητή πρόβλεψης ορίστηκε η χρονολογική ηλικία και ως προβλεπόμενη μεταβλητή η κοινωνική κατανόηση. Με αυτόν τον τρόπο υπολογίστηκε ο βαθμός πρόβλεψης της κοινωνικής κατανόησης δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας. Από την ανάλυση που ακολούθησε βρέθηκε ότι η χρονολογική ηλικία μπορεί να προβλέψει τη διακύμανση η των τιμών της κοινωνικής κατανόησης σε ποσοστό 58.5% ($F(1,18) = 25.35$, $p = .001$). Από το γράφημα διασποράς (Παράρτημα Β) επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη μίας θετικής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Είναι, επίσης δυνατόν να προβλεφθεί η κοινωνική κατανόηση στη βάση της χρονολογικής ηλικίας και μέσω της εξίσωσης:

$$Y' = 57.56 + 2.27 * X$$

όπου X είναι η χρονολογική ηλικία και Y' είναι η κοινωνική κατανόηση.

Στη συνέχεια, προσδιορίστηκε με ακρίβεια η σχέση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η απλή παλινδρόμηση όπου ως μεταβλητή πρόβλεψης ορίστηκε αυτήν τη φορά η λεκτική νοητική ηλικία. Ύστερα από τη σχετική ανάλυση βρέθηκε ότι η λεκτική νοητική ηλικία είναι υπεύθυνη για το 37.5% της διακύμανσης των τιμών της λεκτικής

νοητικής ηλικίας ($F(1,18) = 10.81, p = .004$). Από το γράφημα παρατηρείται ότι υπάρχει μία θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, καθώς και ότι μπορεί να προβλεφθεί η κοινωνική κατανόηση, εάν είναι γνωστή η λεκτική νοητική ηλικία από την εξίσωση:

$$Y' = 34.46 + 2.70 * X$$

όπου X είναι η λεκτική νοητική ηλικία και Y' είναι η κοινωνική κατανόηση.

6.6.2.5.2. Πολλαπλή παλινδρόμηση - Επιλογή μεταβλητής πρόβλεψης

Για τον εντοπισμό των μεταβλητών της διακύμανσης των τιμών της κοινωνικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Πρώτα εισήχθηκε η χρονολογική ηλικία, ως παράγοντας με την υψηλότερη συσχέτιση, και στη συνέχεια, εισήχθηκε η λεκτική νοητική ηλικία, ως ο παράγοντας με τη χαμηλότερη θετική συσχέτιση. Από την ανάλυση προέκυψε ο παρακάτω Πίνακας 5.

Πίνακας 6.7. Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την κοινωνική κατανόηση.

Μεταβλητή	Πολλαπλό R	B	Τυπικό σφάλμα b	Beta	t	Σημαντικότητα του t
Χρονολογική Ηλικία	0.750	0.25	0.052	0.750	4.81	0.001
Λεκτική Νοητική Ηλικία	-	-	-	-	-2.60	0.798

Σημειώσεις: περιλαμβάνονται όλες οι μεταβλητές με σημαντική συσχέτιση

Η λεκτική νοητική ηλικία, ως ο παράγοντας με τη χαμηλότερη θετική συσχέτιση, προστέθηκε μετά. Δε βρέθηκε, ωστόσο, να εξηγεί ($t = -2.60, p = 0.798$) ένα επιπλέον σημαντικό μέρος της διακύμανσης της κοινωνικής κατανόησης.

6.6.2.6. Συσχετίσεις μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και των κατηγοριών των νοητικών καταστάσεων.

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας, της λεκτικής νοητικής ηλικίας, της μη-λεκτικής νοητικής ηλικίας με τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων για τα παιδιά με αυτισμό αναδείχθηκαν τα ακόλουθα ευρήματα: α) μία σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων - επιθυμιών και της λεκτικής νοητικής ηλικίας ($r = 0.65, p < .002$) και β) μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων - επιθυμιών και της χρονολογικής ηλικίας ($r = 0.64, p = .002$), γ) μία σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων του πρώιμου και του βασικού επιπέδου και της λεκτικής νοητικής ηλικίας ($r = 0.50, p = .024$), και δ) μία σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των ίδιων συναισθημάτων και της χρονολογικής ηλικίας ($r = 0.78, p = .001$). Όπως και στην τυπική ανάπτυξη, δε βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση μεταξύ των σύνθετων συναισθημάτων και των άλλων παραγόντων.

Ωστόσο, από την ανάλυση με την υιοθέτηση του ελαστικού κριτηρίου, φαίνεται ότι υπάρχει μία μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων και τη λεκτική νοητική ηλικία ($r = 0.56, p = .010$), μία υψηλή θετική συσχέτιση με τη χρονολογική ηλικία ($r = 0.81, p = .001$) και μία μέτρια θετική συσχέτιση ($r = .51, p = .20$) με τη μη λεκτική νοητική ηλικία.

6.6.3. Ενότητα Γ

6.6.3.1. Συσχετίσεις εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας και του αριθμού αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση σε παιδιά με αυτισμό

Για τον προσδιορισμό του βαθμού των συσχετίσεων μεταξύ των ετών εκπαίδευσης της μητέρας και του αριθμού των αδερφιών υπολογίστηκε ο συντελεστής Pearson (r) για κάθε παράγοντα σε σχέση με τη συνολική κοινωνική κατανόηση, τα γνωστικά επίπεδα και τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων. Από τις αναλύσεις βρέθηκε (και με την υιοθέτηση του ελαστικού κριτηρίου) ότι η συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης δεν είναι στατιστικά σημαντική είτε με τη χρήση του αυστηρού κριτηρίου βαθμολόγησης ($r = -0.026, p = .915$) είτε με τη χρήση του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης ($r = -0.58, p = .807$). Η περαιτέρω ανάλυση εντός των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης επιβεβαίωσε τη μη σημαντική συσχέτιση με τα εκπαιδευτικά έτη της μητέρας.

Κατά τον ίδιο τρόπο, δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των αδερφιών και της συνολικής κοινωνικής κατανόησης σε παιδιά με αυτισμό ($r = 0.36, p = .190$). Η περαιτέρω ανάλυση των συσχετίσεων με τη χρήση του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης επιβεβαίωσε τη μη σημαντική συσχέτιση ($r = 0.34, p = .145$). Σε ένα επόμενο επίπεδο ανάλυσης δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες (παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια, παιδιά με μικρότερα αδέρφια και τα παιδιά χωρίς αδέρφια). Βρέθηκε ότι τα παιδιά με τα μεγαλύτερα αδέρφια ($MO_{μεγ} = 25.86, TA_{μεγ} = 3.132$) είχαν παρόμοια κοινωνική κατανόηση με τα παιδιά με μικρότερα αδέρφια ($MO_{μικ} = 26.13, TA_{μικ} = 2.41$). Η κοινωνική κατανόηση των δύο αυτών κατηγοριών παιδιών ήταν μεγαλύτερη από την κοινωνική κατανόηση των παιδιών που είχαν και μεγαλύτερα και μικρότερα αδέρφια ($MO_{μεγμικ} = 24.50, TA_{μεγμικ} = 2.12$) και ακόμα μεγαλύτερη από την κοινωνική κατανόηση των παιδιών που δεν είχαν καθόλου αδέρφια ($MO_{καν} = 22.00, TA_{καν} = -$). Ωστόσο, καμία διαφορά από αυτές τις διαφορές δε βρέθηκε να είναι

στατιστικά σημαντική. Από αυτές τις αναλύσεις συμπεραίνεται ότι ο αριθμός των μεγαλύτερων ή και των μικρότερων αδερφιών δε βρέθηκε να επηρεάζει την κοινωνική κατανόηση των παιδιών με αυτισμό.

6.6.3.2. Συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομήλικους στον συτισμό

Δε βρέθηκε να υπάρχει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας ως προς τις επαφές των παιδιών με τους συνομήλικους στο σχολείο ($r= 0.119, p= .616$).

6.6.3.3. Συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή στον αυτισμό

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο ($r= -0.200, p= .399$) και τις παρατηρήσεις των γονέων σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σπίτι ($r= 0.404, p= .077$).

6.6.3.4. Συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή και της κοινωνικής ωριμότητας στον αυτισμό

Βρέθηκε σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση ($r= -0.45, p= .043$) μεταξύ της ικανότητας για εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή στο σπίτι και της κοινωνικής ωριμότητας ως προς τις επαφές των παιδιών με τους συνομηλικούς στο σχολείο σε αντίθεση με τη συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για

εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή στο σχολείο και της κοινωνικής ωριμότητας με τους συνομηλίκους στο σχολείο που δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($r = -0.154, p = .517$).

6.6.3.5. Συσχετίσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας και της κοινωνικής ικανότητας και της κοινωνικής ωριμότητας στην καθημερινή ζωή στον αυτισμό

Δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση τόσο ως προς τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο ($r = 0.39, p = .090$) μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας και της ικανότητας των παιδιών για την εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή, όσο και ως προς τις παρατηρήσεις των γονέων για τη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό στο σπίτι ($r = 0.19, p = .413$). Βρέθηκε μόνο σημαντική μέτρια αρνητική συσχέτιση ($r = -0.669, p = .001$) μεταξύ των εκπαιδευτικών ετών της μητέρας και της κοινωνικής ωριμότητας των επαφών των παιδιών με τους συνομηλίκους τους.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Κατά την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής, παρατηρούμε ότι από τη διερεύνηση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης στην τυπική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη στον αυτισμό προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα, από τα οποία κάποια εμφανίζονται για πρώτη φορά, ενώ άλλα επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων εμπειρικών ερευνών. Κατωτέρω ακολουθεί συζήτηση αυτών των ευρημάτων, με βάση την παράθεση συναφών ερευνών από τη βιβλιογραφία. Τα ευρήματα παρουσιάζονται οργανωμένα σε παραγράφους ως εξής: α) ευρήματα που προκύπτουν εντός των ομάδων, β) ευρήματα που προκύπτουν από συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων, γ) παρατηρήσεις για τις μεταβολές των επιμέρους νοητικών καταστάσεων, δ) συσχετίσεις γνωστικών παραγόντων και κοινωνικών παραγόντων με την κοινωνική κατανόηση, ε) προβλεπτικοί παράγοντες της μεταβολής της κοινωνικής κατανόησης και στ) προεκτάσεις της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του μεθοδολογικού σχεδιασμού που ακολούθησε η έρευνα. Το κεφάλαιο τελειώνει με στοχασμό επί των προεκτάσεων της παρούσας μελέτης στην έρευνα για την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης στην τυπική ανάπτυξη και τον αυτισμό.

7.1. Διαφορές στην κοινωνική κατανόηση εντός των ομάδων

Αρχικά κι όσον αφορά τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη φάνηκε να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιπέδων της κοινωνικής κατανόησης

εντός των ηλικιακών ομάδων. Συγκεκριμένα, και για τις τρεις ηλικιακές ομάδες βρέθηκε ότι η επίδοση στην κοινωνική κατανόηση του πρώιμο επιπέδου ήταν σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση στην κοινωνική κατανόηση του βασικού επιπέδου η οποία ήταν σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση στην κοινωνική κατανόηση του ανώτερου επιπέδου. Αυτό το εύρημα μας πληροφορεί μεν ότι υπάρχει το ίδιο πρότυπο αλλαγών στην κοινωνική κατανόηση και στις τρεις ηλικιακές ομάδες, δεν μπορεί ωστόσο να μας πληροφορήσει για το μέγεθος και τη σημασία των αλλαγών αυτών για κάθε ομάδα. Αυτά θα μπορούσαν να μελετηθούν εάν ο σχεδιασμός της ΔΑΚΚ ήταν τέτοιος ώστε να περιλαμβάνει τον ίδιο αριθμό και της ίδιας βαρύτητας έργα σε κάθε επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να γίνει η σύγκριση των διαφορών στους μέσους όρους εντός των ομάδων.

Κατά τον ίδιο τρόπο, για τα παιδιά με αυτισμό και λόγω του συγκεκριμένου τρόπου της σχεδίασης της ΔΑΚΚ, δεν ήταν δυνατόν να υπάρξουν ευρήματα για την πρόοδο της κοινωνικής κατανόησης. Διαφορετικά από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες προκειμένου να γίνουν οι συγκρίσεις ανά επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης, τα παιδιά με αυτισμό λόγω του αριθμού τους εντάχθηκαν σε μία ευρεία ηλικιακή ομάδα. Συνεπώς, όποιες παρατηρήσεις έγιναν εντός της ομάδας των παιδιών με αυτισμό αφορούσαν ολόκληρη την ομάδα, ή τη σύγκριση της ομάδας αυτής με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

7.2. Διαφορές στην κοινωνική κατανόηση μεταξύ των ομάδων

Από τις τρεις ηλικιακές ομάδες, στις οποίες χωρίστηκαν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, αυτή που έδειξε μεγαλύτερη διαφορά ως προς τη συνολική κοινωνική κατανόηση ήταν η ομάδα των παιδιών ηλικίας 8-9 ετών. Η ομάδα των παιδιών ηλικίας

9-10 ετών δε φάνηκε να διαφέρει σημαντικά από την ομάδα των παιδιών ηλικίας 8-9 ετών. Από την βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι η ηλικία των 8-9 ετών είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης στα παιδιά (Harris, 1983· Misailidi, 2007· Nelson & Russell, 2012· Perner & Wimmer, 1985· Sullivan et al., 1994· Yuill et al., 1996· Widen & Russell, 2010). Στην ηλικία αυτή τα παιδιά κατανοούν τις κακεντρεχείς επιθυμίες από τη σκοπιά των ηθικών κανόνων, και όχι του προσωπικού όφελους (Yuill et al., 1996). Αρχίζουν να απαντούν σωστά στην ερώτηση αιτιολόγησης σε έργα εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου επιπέδου (Perner & Wimmer, 1985· Sullivan et al., 1994). Κατανοούν καλύτερα την έκπληξη, τον φόβο και την αηδία μέσω σεναρίων (Widen & Russell, 2010). Αναγνωρίζουν πότε κάποιος κρύβει ένα συναίσθημα προκειμένου να προστατεύσει τον εαυτό του, αλλά και το συναίσθημα των άλλων (Misailidi, 2007). Κατανοούν τα μεικτά συναισθήματα της ίδιας δύναμης (Harris, 1983). Αναγνωρίζουν το συναίσθημα της υπερηφάνειας στο πρόσωπο και το σώμα, όταν αυτή παρουσιάζεται μέσω φωτογραφιών (Nelson & Russell, 2012).

Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 8-9 ετών, που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη, βρέθηκε ότι είχαν κατακτήσει τις νοητικές καταστάσεις που αναφέρει η βιβλιογραφία ως αναπτυξιακά σημαντικές. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών, διαπιστώθηκε ότι περισσότερα παιδιά κατανοούν τις κακεντρεχείς επιθυμίες, όπως και περισσότερα παιδιά έδωσαν σωστή αιτιολόγηση στην εσφαλμένη πεποίθηση δευτέρου επιπέδου. Στην ηλικία των 8-9 ετών δεν υπήρξε σημαντική μεταβολή στην κατανόηση του κρυμμένου συναισθήματος, υπήρξε όμως μεταβολή στην κατανόηση του κατά συνθήκη ψέματος. Επίσης, διαπιστώθηκε σημαντική μεταβολή στην κατανόηση των συναισθημάτων και των συναφών με τα συναισθήματα νοητικών καταστάσεων, δηλαδή, την κατανόηση της χαράς/ λύπης με βάση την αληθή/

εσφαλμένη πεποίθηση και την κατανόηση της έκπληξης, του φόβου και της αηδίας, καθώς και του κατά συνθήκη ψέματος. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφίας (Hadwin & Perner, 1991· Harris et al., 1989· Ruffman & Keenan, 1996). Το γεγονός ότι διαπιστώθηκε μία μη στατιστικά σημαντική βελτίωση της επίδοσης στην κατανόηση των πεποιθήσεων και των επιθυμιών σε αυτή την ηλικία, μπορεί να οφείλεται στη μικρότερη αντιπροσώπευση αυτής της κατηγορίας με έργα νοητικών καταστάσεων.

Στα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών δεν καταγράφηκε αντίστοιχα στατιστικά σημαντική κατανόηση ως προς τις νοητικές καταστάσεις βασικού επιπέδου. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι περισσότερες νοητικές καταστάσεις βασικού επιπέδου έχουν κατακτηθεί μέχρι και την ηλικία των 9 ετών, και ότι μετά από αυτήν την ηλικία δε συμβαίνουν σημαντικές εννοιολογικές αλλαγές ως προς αυτές τις νοητικές καταστάσεις. Με βάση αυτό το εύρημα, ήταν αναμενόμενο ότι θα υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων του ανώτερου επιπέδου. Πράγματι, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτής της ηλικιακής ομάδας και της προηγούμενης, ως προς την κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων, μετά την εφαρμογή του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης. Είναι πιθανό ότι αν είχαν συμπεριληφθεί παιδιά μεγαλύτερα κατά ακόμα ένα έτος, τότε η εξέλιξη της κοινωνικής κατανόησης θα ήταν πιο ξεκάθαρη.

Πράγματι, από τη συμπερίληψη επτά παιδιών ηλικίας 10-11 ετών, τα οποία συγκρίθηκαν με επτά παιδιά ηλικίας 9-10 ετών και επτά παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, τυχαία επιλεγμένα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, όχι μόνο είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τις άλλες δύο ομάδες, αλλά και έτειναν να δίνουν πληρέστερες απαντήσεις στις ερωτήσεις αιτιολόγησης. Ωστόσο, δεν ήταν δυνατόν να

συγκριθούν οι απαντήσεις αυτές με χρήση στατιστικών κριτηρίων, λόγω του μικρού αριθμού των παιδιών.

Από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι τα παιδιά με αυτισμό, ακόμα και όταν εξομοιώνονται ως προς τη γλωσσική ικανότητα, σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας στην κατανόηση μεμονωμένων έργων και συστοιχιών με έργα για τις νοητικές καταστάσεις (Bauminger, 2004· Dahlgren & Trillingsgaard, 1996· Hale & Tager-Flusberg, 2005· Peterson et al., 2005· Peterson et al., 2012· Steele et al., 2003· White et al., 2009). Στην παρούσα διατριβή διαπιστώθηκε ότι η συνολική κοινωνική κατανόηση των παιδιών με αυτισμό ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Η διαφορά αυτή ήταν σημαντική για όλες τις κατηγορίες νοητικών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώθηκε τα παιδιά με αυτισμό σημείωναν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις, τα βασικά και αναβαθμισμένα συναισθήματα και τα σύνθετα συναισθήματα του ανώτερου επιπέδου, σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Επίσης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά με αυτισμό ακολουθούν την τυπική κοινωνική κατανόηση με κάποια χρονική διαφορά (Peterson et al., 2005· Peterson et al., 2012). Σχετικά με αυτήν τη χρονική καθυστέρηση ως προς την κοινωνική κατανόηση, στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων πρώιμου επιπέδου. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών, έχουν κατακτήσει το πρώιμο επίπεδο στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-10 ετών. Αντίθετα, τα παιδιά με αυτισμό διέφεραν σημαντικά από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως προς την κατανόηση του βασικού και του ανώτερου επιπέδου.

7.3. Παρατηρήσεις από τις μεταβολές των επιμέρους νοητικών καταστάσεων

Η εστίαση στις νοητικές καταστάσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη ανά επίπεδο κοινωνικής κατανόησης και ανά ηλικιακή ομάδα, οδηγεί σε ορισμένες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις.

Καταρχήν φάνηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών έχουν κατακτήσει όλες τις νοητικές καταστάσεις πρώιμου επιπέδου και μισές από τις νοητικές καταστάσεις βασικού επιπέδου. Σύμφωνα με το εύρημα αυτό, τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των άλλων με βάση τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες τους, ακόμα και όταν αυτές διαφέρουν από τις δικές τους πεποιθήσεις και επιθυμίες. Αναγνωρίζουν με συνέπεια τα βασικά συναισθήματα στο πρόσωπο και το σώμα άλλων ανθρώπων. Προβλέπουν το συναίσθημα των άλλων με βάση την αληθή ή εσφαλμένη τους πεποίθηση. Μπορούν να χειραγωγούν τις πεποιθήσεις των άλλων και να προστατεύουν το συναίσθημα τους. Κατανοούν πότε μπορεί κάποιος να δείξει ένα συναίσθημα διαφορετικό από εκείνο που αισθάνεται και είναι σε θέση να κατανοήσουν τις κακεντρεχείς επιθυμίες ως λάθος από ηθική, και όχι από προσωπική, σκοπιά.

Τα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών φάνηκε ότι έχουν κατακτήσει και όλες τις νοητικές καταστάσεις βασικού επιπέδου. Αντίθετα από τα παιδιά της προηγούμενης ομάδας, μπορούν και να ερμηνεύουν με συνέπεια τα συναισθήματα του φόβου και της αηδίας. Προβλέπουν με επιτυχία τη συμπεριφορά των άλλων με βάση την εσφαλμένη πεποίθηση δευτέρου επιπέδου. Επιπλέον, φάνηκε ότι τα παιδιά αυτά κατανοούν τη συμπόνια και την ενοχή.

Τέλος, τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών φάνηκε ότι σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στις νοητικές καταστάσεις της έκπληξης, της ειρωνείας και του σαρκασμού βασικού επιπέδου, καθώς επίσης και σε όλες τις νοητικές καταστάσεις ανώτερου επιπέδου. Ωστόσο, σε καμία από αυτές τις νοητικές καταστάσεις που αναφέρθηκαν οι επιδόσεις των παιδιών αυτών δεν έφτασαν το κριτήριο επιτυχίας.

Η αξιολόγηση των ευρημάτων για τις νοητικές καταστάσεις μεμονωμένα και ως κατηγορίες, ανέδειξε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και τα παιδιά με αυτισμό. Από τη βιβλιογραφία έχει εδραιωθεί ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις απλές επιθυμίες πριν την ηλικία των 2 ετών (Bartsch & Wellman, 1989· Wellman & Bartsch, 1988· Wellman & Woolley, 1990), τις αντίθετες επιθυμίες σε ηλικία 3-4 ετών (Rakoczy et al., 2007) και τις κακεντρεχείς επιθυμίες σε ηλικία 10 ετών (Yuill et al., 1996). Στην παρούσα διατριβή διερευνήθηκαν μόνο οι αντικρουόμενες και οι κακεντρεχείς επιθυμίες. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-10 ετών (76,7%), και τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών (85%), έχουν κατακτήσει τη νοητική κατάσταση των διαφορετικών επιθυμιών. Μάλιστα, στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη η κατάκτηση αυτή φαίνεται να έχει επιτευχθεί ήδη από την ηλικία των 7-8 ετών (75%). Όπως ήταν επίσης αναμενόμενο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (76,7%) και τα παιδιά με αυτισμό (60%) των ίδιων ηλικιών έχουν κατακτήσει τις κακεντρεχείς επιθυμίες. Και πάλι, διαπιστώθηκε ότι η κατάκτηση των κακεντρεχών επιθυμιών έχει επιτευχθεί ήδη από την ηλικία των 7-8 ετών. Είναι σαφές ότι τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας, αλλά ακολουθούν την ίδια αναπτυξιακή πορεία στην κατάκτηση των νοητικών καταστάσεων, όπως και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Παράλληλα με την κατανόηση των επιθυμιών στην ανάπτυξη, γνωρίζουμε ότι υφίσταται και η κατανόηση των πεποιθήσεων. Όπως έχει βρεθεί τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2-3 και 3-4 ετών κατανοούν ότι, όταν δύο άνθρωποι στέκονται σε διαφορετικές θέσεις, είτε αντιλαμβάνονται διαφορετικά αντικείμενα, είτε αντιλαμβάνονται το ίδιο αντικείμενο με διαφορετικό τρόπο (Lempers et al., 1977). Η παρούσα διατριβή επιβεβαίωσε αυτό το εύρημα και για τις δύο κατηγορίες συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι, ήδη από την ηλικία των 7-8 ετών, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν κατακτήσει (100%) τη νοητική κατάσταση της αντίληψης διαφορετικών πραγμάτων, ενώ έχουν κατακτήσει (95%) και τη νοητική κατάσταση της αντίληψης του ίδιου πράγματος με διαφορετικό τρόπο. Τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών, σημείωσαν αντίστοιχα ποσοστά επιτυχίας. Ωστόσο, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων με αυτισμό, δεν ήταν εφικτό να εντοπιστεί αν έχει ήδη κατακτηθεί αυτή η κατανόηση ή σε ποια ακριβώς ηλικία επιτυγχάνεται αυτό.

Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι, γύρω στην ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά μπορούν να προβλέπουν τις δράσεις των άλλων με βάση τις πεποιθήσεις τους, ακόμα και όταν οι πεποιθήσεις των άλλων είναι αντίθετες από τις δικές τους πεποιθήσεις (Wellman & Barsch, 1988). Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε αυτό το εύρημα, διαπιστώνοντας ότι αυτήν τη νοητική κατάσταση έχουν κατακτήσει όχι μόνο τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (96,7%), αλλά και τα παιδιά με αυτισμό (80%), για τις ηλικίες των συμμετεχόντων. Πέρα από αυτήν την κατανόηση, γνωρίζουμε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 ετών μπορούν να διακρίνουν μεταξύ της φαινομενικής και της πραγματικής υπόστασης των αντικειμένων. Πράγματι, όπως ήταν αναμενόμενο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη κατέχουν αυτήν την κατανόηση ήδη από την ηλικία των 7-8 ετών (96,7%). Το ίδιο βρέθηκε να ισχύει και για τα παιδιά με αυτισμό (90%) ηλικίας 7-11 ετών.

Όσον αφορά την κατανόηση του σχηματισμού της γνώσης και τις εσφαλμένες πεποιθήσεις, σύμφωνα με τη θεωρία υπάρχουν δύο σχετικά ηλικιακά ορόσημα. Στην ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά κατανοούν ότι η γνώση δημιουργείται όταν κάποιος αντιλαμβάνεται κάτι και ότι η γνώση αυτή μπορεί να είναι εσφαλμένη (Perner et al., 1987· Wimmer & Perner, 1983· Wimmer et al., 1988). Στην ηλικία των 7 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι ένας άνθρωπος μπορεί να διατηρεί μία πεποίθηση για έναν άλλο άτομο, η οποία όμως είναι εσφαλμένη (Perner & Wimmer, 1985· Sullivan et al., 1994). Τα ευρήματα της παρούσας διατριβής συμφωνούν με τα υπάρχοντα ευρήματα για την κατανόηση της γνώσης και των εσφαλμένων πεποιθήσεων. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-10 ετών, έχουν κατακτήσει πλήρως τον σχηματισμό της γνώσης (100%) και την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου (100%), και οριακά την εσφαλμένη πεποίθηση δεύτερου επιπέδου (56,5%).

Τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών, σημείωσαν χαμηλότερα, αλλά αντίστοιχα ποσοστά. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι έχουν κατακτήσει τον σχηματισμό της γνώσης (90%) και την εσφαλμένη πεποίθηση πρώτου επιπέδου (75%), και οριακά την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης δεύτερου επιπέδου (55%). Τα ευρήματα αυτά φαίνεται ότι συμφωνούν και επεκτείνουν την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με αυτισμό και λεκτική νοητική ηλικία 7 ετών, έχουν κατακτήσει (60%) την κατανόηση του σχηματισμού της γνώσης (Lind & Bowler, 2010), παιδιά με λεκτική νοητική ηλικία 6:4 ετών, έχουν κατακτήσει (74%) την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης του πρώτου επιπέδου σε ένα νέο έργο (Peterson et al., 2013) και παιδιά με αυτισμό ηλικίας 10:7 ετών, έχουν κατακτήσει (68%) την κατανόηση της εσφαλμένης πεποίθησης του δεύτερου επιπέδου (Bauminger & Kasari, 1999).

Από πολύ μικρή ηλικία, τα παιδιά γνωρίζουν πως να χειρίζονται τις νοητικές καταστάσεις, είτε τις δικές τους είτε άλλων ατόμων. Για παράδειγμα, εύκολα μπορούν να αποκρύψουν μία πληροφορία ή να παραπλανήσουν δίνοντας μία ψευδή πληροφορία (Bigelow & Dugas, 2008· Peskin & Ardino, 2003). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-10 ετών, μπορούν να πουν κατά συνθήκη ψέματα (88,3%), ή και να παραπλανήσουν έναν άνθρωπο με επιβλαβή πρόθεση (100%). Μάλιστα, φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει αυτά τα επιτεύγματα ήδη από την ηλικία των 7-8 ετών. Ωστόσο, τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είχαν ακόμα κατακτήσει πλήρως (46,7%) τη διπλή μπλόφα, ή την εμπρόθετη παραπλάνηση κάπου με βάση τη δική του πεποίθηση. Για τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών, τα ποσοστά αυτά φαίνεται να είναι αντίστοιχα. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν το κατά συνθήκη ψέμα (80%) και την παραπλάνηση (90%), αλλά δυσκολεύονται στη διπλή μπλόφα (10%).

Η κατανόηση της ειρωνείας και του σαρκασμού αποτέλεσε πρόκληση και για τις δύο κατηγορίες παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν κατακτήσει αυτήν τη νοητική κατάσταση σε ποσοστό 21,7%, ενώ τα παιδιά με αυτισμό σε ποσοστό 5%. Μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, υπήρχε κάποια βελτίωση από την ηλικία των 7-8 ετών μέχρι την ηλικία των 9-10 ετών, αλλά η κατανόηση των παιδιών δεν έφτασε σε επίπεδο κατάκτησης σε καμία ηλικιακή ομάδα.

Ως προς την αναγνώριση των συναισθημάτων, διαπιστώθηκαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αυτισμό. Από τη βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί ότι, ήδη από την ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά αναγνωρίζουν σε φωτογραφίες του προσώπου τη χαρά και τον θυμό περισσότερο από τη λύπη (Widen & Russell, 2003), ενώ μέχρι την ηλικία των 5 ετών, αναγνωρίζουν

επίσης και την έκπληξη (Wellman & Bartsch, 1988). Στην ίδια ηλικία, δηλαδή μεταξύ 3-5 ετών, αναγνωρίζουν επιπλέον τα συναισθήματα αυτά και σε στάσεις του σώματος (Brechet et al., 2009· Nelson & Russell, 2011· Vieillard & Guidetti, 2009). Όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό, έχει διαπιστωθεί ότι, όταν εξομοιώνονται ως προς τη λεκτική νοητική ηλικία με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, είναι εξίσου ικανά στην ακρίβεια και την ταχύτητα αναγνώρισης των βασικών συναισθημάτων (Castelli, 2005· Tracy et al., 2011).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη προαναφερθείσα βιβλιογραφία, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-8 ετών, αναγνωρίζουν με επιτυχία τα βασικά συναισθήματα στο πρόσωπο και το σώμα. Όπως ήταν αναμενόμενο, το ίδιο ίσχυε και για τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών. Όσον αφορά με τα συναισθήματα που εκφράζονται στο πρόσωπο, η κατανόηση ήταν η ίδια και για τις δύο κατηγορίες, με τη χαρά να αναγνωρίζεται εξίσου εύκολα με τον θυμό, και πιο εύκολα από τη λύπη. Σχετικά με τα συναισθήματα που εκφράζονται στο σώμα, διαπιστώθηκε διαφορά, καθώς για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη η αναγνώριση της αηδίας ήταν πιο εύκολη από την αναγνώριση του θυμού, ενώ αντίθετα για τα παιδιά με αυτισμό η αναγνώριση του θυμού ήταν πιο εύκολη από την αναγνώριση της αηδίας και της λύπης.

Αναφορικά με τα συναισθήματα που βασίζονται σε πεποιθήσεις, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών γνωρίζουν ότι όταν δύο άνθρωποι έχουν διαφορετικές επιθυμίες, θα αισθανθούν και διαφορετικά συναισθήματα (Hadwin & Perner, 1991). Σε ηλικία 4:5 ετών κατανοούν τον φόβο, αλλά όχι την έκπληξη και την αηδία (Brechet et al., 2009). Μέχρι την ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά γνωρίζουν ότι κάποιος μπορεί να αισθανθεί ένα συναίσθημα με βάση την εσφαλμένη πεποίθηση (Harris et al., 1989). Σε ηλικία 6 ετών, τα παιδιά κατανοούν την έκπληξη ως άγνοια

και ως προϊόν εσφαλμένης πεποίθησης (Hadwin & Perner, 1991· Ruffman & Keenan, 1996), ενώ μπορούν να την αναγνωρίσουν σε έργο αναγνώρισης συναισθηματικών εκφράσεων στο πρόσωπο. Μάλιστα, μέχρι την ηλικία των 9 ετών, μπορούν διακρίνουν μεταξύ των δύο συνθηκών πρόκλησης της έκπληξης (Hadwin & Perner, 1991).

Όσον αφορά τα συναισθήματα που βασίζονται σε πεποιθήσεις, στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν δύο σημαντικά ευρήματα και για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Διαπιστώθηκε ότι, όπως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-10 ετών, έτσι και τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών, κατανοούν ότι κάποιος θα αισθανθεί χαρά ή λύπη αν πιστεύει κάτι και αυτό επιβεβαιωθεί ή διαψευσθεί, αντίστοιχα. Ωστόσο, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-8 ετών, έχουν μόλις κατακτήσει (60%) την κατανόηση ότι κάποιος θα αισθανθεί χαρά ή λύπη με βάση την εσφαλμένη του πεποίθηση, ενώ για τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών, η κατάκτηση αυτή φαίνεται να αποτελεί πρόκληση (35%). Όσον αφορά τα συναισθήματα της έκπληξης, του φόβου και της αηδίας, τα παιδιά και των δύο ομάδων βρήκαν δυσκολότερη την κατανόηση της έκπληξης. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-8 ετών, έχουν μόλις κατακτήσει (60%) την κατανόηση του φόβου, ενώ έχουν ήδη κατακτήσει (70%) την κατανόηση της αηδίας. Η κατανόηση της έκπληξης ήταν μηδενική, αλλά έτεινε να αυξάνεται στις επόμενες ηλικιακές ομάδες. Για τα παιδιά με αυτισμό, ηλικίας 7-11 ετών, διαπιστώθηκε ότι έχει σχεδόν κατακτηθεί (55%) η κατανόηση του φόβου, ενώ έχει ήδη κατακτηθεί η κατανόηση της αηδίας (65%), ενώ η κατανόηση της έκπληξης ήταν χαμηλή (10%), παρά το μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος της ομάδας μελέτης.

Η κατανόηση της έκπληξης αποτέλεσε πρόκληση και για τις δύο κατηγορίες παιδιών. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ελάχιστα σχετικά ευρήματα, τα οποία δεν επαρκούν για την ερμηνεία αυτών ευρημάτων. Από αυτά που γνωρίζουμε έως τώρα,

και από έρευνες που έχουν γίνει στην τυπική ανάπτυξη, η κατανόηση της έκπληξης ξεκινά κοντά στην ηλικία των 6 ετών και εξελίσσεται στη συνέχεια (Hadwin & Perner, 1991). Στην παρούσα έρευνα δε διαπιστώθηκε κάτι τέτοιο, αφού ακόμα και για τα παιδιά ηλικίας 9-10 ετών τα ποσοστά επιτυχίας κυμάνθηκαν στον μέσο όρο. Από τη μελέτη των ατομικών απαντήσεων των παιδιών παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά και των δύο ομάδων έτειναν να χρησιμοποιούν τον όρο «έκπληξη» στην ερώτηση αιτιολόγησης περισσότερο για να αναφερθούν σε ένα γεγονός (πάρτι), παρά για να αναφερθούν στην εσωτερική συναισθηματική κατάσταση του πρωταγωνιστή. Οι απαντήσεις αυτές βαθμολογήθηκαν ως λανθασμένες στην ανάλυση που ακολούθησε. Με βάση αυτήν την παρατήρηση, υποθέτουμε ότι στο οικογενειακό και πιθανώς και στο ευρύτερο γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών, ο όρος έκπληξη χρησιμοποιείται για να σημαίνει ένα εξωτερικό γεγονός και όχι μία νοητική κατάσταση, και με αυτήν την έννοια υιοθετείται και χρησιμοποιείται και από τα παιδιά.

Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και τα παιδιά με αυτισμό δε διέφεραν από τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ως προς την κατανόηση του κρυμμένου συναισθήματος. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7-11 ετών, κατανοούν ότι κάποιος μπορεί να κρύψει το συναίσθημά του προκειμένου να προστατέψει τον εαυτό του σε ποσοστό 79%, και τα παιδιά με αυτισμό ηλικίας, 5-12 ετών, κατανοούν το ίδιο πράγμα σε ποσοστό 52-63% (Peterson et al., 2012). Όπως ήταν αναμενόμενο, η παρούσα έρευνα δεν απέκλινε από αυτό το εύρημα, αφού τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σημείωσαν επιτυχία στο σχετικό έργο σε ποσοστό 93,3% και τα παιδιά με αυτισμό σε ποσοστό 65%. Συνεπώς, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων είναι εξίσου ικανά να κατανοήσουν πότε μπορεί κάποιος να δηλώνει ότι αισθάνεται συναίσθημα διαφορετικό από αυτό που αισθάνεται πραγματικά, προκειμένου να προστατεύσει τον εαυτό του.

Σε αντίθεση με τα ανωτέρω, τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με την κατανόηση των μεικτών συναισθημάτων και των κοινωνικών συναισθημάτων είναι ελάχιστα για την τυπική ανάπτυξη και σχεδόν ανύπαρκτα για τον αυτισμό. Όσον αφορά τα μεικτά συναισθήματα, από την έρευνα που έχει διεξαχθεί μέχρι τώρα γνωρίζουμε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 7 ετών, κατανοούν ότι μπορεί κάποιος να έχει δύο συναισθήματα ίδιας δύναμης (πχ. χαρά-θετική έκπληξη), αλλά είναι στην ηλικία των 11 ετών που μπορούν να κατανοήσουν ότι μπορεί κάποιος να έχει δυο συναισθήματα διαφορετικής δύναμης (πχ. χαρά-λύπη) (Harris, 1983).

Ένα μεικτό συναίσθημα, το οποίο αποτελείται από διαφορετικά συναισθήματα, είναι και η ζήλια (Bauminger, 2004· Campos et al., 2013). Μέχρι τώρα, μόνο μία έρευνα έχει γίνει στον αυτισμό σχετικά με τη ζήλια, και αυτή αφορά το βίωμα, την έκφραση της ζήλιας, και όχι την κατανόηση της σε άλλους ανθρώπους (Bauminger, 2004). Στην έρευνά τέθηκε η υπόθεση ότι η κατανόηση των δύο τύπων ζήλιας που εξετάστηκαν θα ήταν δύσκολη και για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Πράγματι, τα ποσοστά επιτυχίας ήταν χαμηλά και για τις δύο ομάδες. Τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σημείωσαν επιτυχία σε ποσοστό μικρότερο του 36,7% και τα παιδιά με αυτισμό σε ποσοστό μικρότερο του 20%. Κάτι που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι ότι καταγράφηκε ένα αντεστραμμένο πρότυπο στην κατανόηση των δύο τύπων ζήλιας. Δηλαδή, ενώ για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη φάνηκε να είναι πιο εύκολη η συσχετιστική ζήλια σε σχέση με τη συγκριτική, για τα παιδιά με αυτισμό φάνηκε το αντίθετο, καθώς η συγκριτική ζήλια ήταν ελαφρώς ευκολότερη από τη συσχετιστική.

Όσον αφορά τα κοινωνικά συναισθήματα, η διαθέσιμη βιβλιογραφία για την τυπική ανάπτυξη είναι πλούσια, δεν ισχύει όμως το ίδιο για την ανάπτυξη στον αυτισμό. Σήμερα γνωρίζουμε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ηλικίας 4-5:5 ετών, περιγράφουν τα κοινωνικά συναισθήματα όπως τα βασικά συναισθήματα (Widen &

Russell, 2010), δηλαδή, τα εντάσσουν σε ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα, προσπαθώντας να τα κατανοήσουν. Για παράδειγμα, μπορεί να κατονομάσουν την ντροπή ή την ενοχή ως θυμό και την αμηχανία ως λύπη (Widen & Russell, 2010). Στην ηλικία των 9 ετών τα παιδιά μπορούν πλέον να διακρίνουν αυτά τα συναισθήματα και τις διαφορετικές επίπεδα; (Kornilaki & Chlouverakis, 2004· Novin & Rieffe, 2015), ενώ και στην ηλικία των 11 ετών διακρίνουν με συνέπεια την υπερηφάνεια από τη χαρά (Kornilaki & Chlouverakis, 2004). Στην παρούσα έρευνα, και οι δύο ομάδες παιδιών έδειξαν να κατανοούν την ενοχή σχεδόν στον ίδιο βαθμό. Δηλαδή, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά γνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση που θα βιώσει κάποιος από την πρόκληση μίας επιβλαβούς ακούσιας ενέργειας, αλλά και προβλέπουν με ποιον τρόπο θα συμπεριφερθεί προκειμένου να διορθώσει ό,τι έγινε. Μελετώντας τις ατομικές απαντήσεις των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά έτειναν να απαντούν ότι ο πρωταγωνιστής θα απολογηθεί για την ενέργειά του. Λόγω της υψηλής συχνότητας εμφάνισής της, αυτή η απάντηση θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα μάθησης.

Σχετικά με τα υπόλοιπα συναισθήματα, και για τις δύο ομάδες διαπιστώθηκε ότι η κατανόηση της συμπόνιας ήταν ευκολότερη από την κατανόηση της ντροπής. Για τα παιδιά με αυτισμό, τα ποσοστά επιτυχίας ήταν χαμηλότερα σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη, αλλά δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην ακολουθία κατάκτησης των νοητικών καταστάσεων μεταξύ αυτών των δύο νοητικών καταστάσεων. Μελετώντας τις ατομικές απαντήσεις των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι στην περίπτωση της συμπόνιας, οι αιτιολογήσεις των παιδιών έτειναν να υποδεικνύουν περισσότερο συμπαράσταση στον φυσικό πόνο του πρωταγωνιστή και λιγότερο στην πρόθεση - επιθυμία του να νικήσει στον αγώνα. Οι απαντήσεις αυτές βαθμολογήθηκαν ως λανθασμένες. Με τον ίδιο τρόπο, στην περίπτωση της ντροπής πολλά παιδιά έτειναν

να εστιάζουν και ερμηνεύουν με βάση τη συμπεριφορά του περιγύρου ως προς τον τρόπο που κοιτούσε, και όχι με βάση τις νοητικές καταστάσεις, δηλαδή τις πεποιθήσεις του περιγύρου για τον πρωταγωνιστή. Και αυτές οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν ως λανθασμένες. Τα ευρήματα αυτά καταγράφονται για πρώτη φορά και συνεπώς δεν μπορούν να συγκριθούν, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχα.

Τέλος, σε ότι αφορά την κατανόηση της υπερηφάνειας, η βιβλιογραφία που έχουμε μέχρι σήμερα είναι περιορισμένη. Συγκεκριμένα, αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι, σε ηλικία 11 ετών, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη μπορούν να διακρίνουν με συνέπεια μεταξύ της υπερηφάνειας και της χαράς, ενώ σε μικρότερη ηλικία τείνουν να τις συγχέουν. Στην παρούσα διατριβή, διερευνήθηκαν δύο τύποι υπερηφάνειας, η εσωτερική και η εξωτερική υπερηφάνεια. Ωστόσο, στην έρευνα δε συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, ώστε να μπορούμε να επιβεβαιώσουμε το ανωτέρω εύρημα της βιβλιογραφίας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, ηλικίας 9-10 ετών, σημειώνουν σχεδόν καθολική αποτυχία στην κατανόηση της υπερηφάνειας. Ωστόσο, το εύρημα αυτό άλλαξε με την εφαρμογή του ελαστικού κριτηρίου, από την οποία προέκυψε ότι σχεδόν τα μισά παιδιά της ηλικίας αυτής βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο ως προς την κατάκτηση και των δύο τύπων υπερηφάνειας. Μάλιστα, η εσωτερική υπερηφάνεια φάνηκε να είναι ευκολότερη από την εξωτερική. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν μηδενική επιτυχία στην κατανόηση της υπερηφάνειας. Ωστόσο, με την υιοθέτηση του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης, διαπιστώθηκε ότι λιγότερα παιδιά με αυτισμό βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο κατανόησης. Αξιοσημείωτο είναι δε, ότι για τα παιδιά με αυτισμό η εξωτερική υπερηφάνεια ήταν ευκολότερη από την εσωτερική, το αντίθετο, δηλαδή, από ότι παρατηρήθηκε στην τυπική ανάπτυξη.

7.4. Συσχετίσεις της κοινωνικής κατανόησης με τη χρονολογική, τη λεκτική νοητική και τη μη λεκτική νοητική ηλικία

Διαπιστώθηκε ότι η διευρυμένη κοινωνική κατανόηση συσχετίζεται με τη χρονολογική ηλικία, τόσο για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, όσο και για τα παιδιά με αυτισμό. Η συσχέτιση αυτή, η οποία ίσχυε ακόμα και μετά την υιοθέτηση του ελαστικού κριτηρίου βαθμολόγησης, ήταν μεγαλύτερη για τα παιδιά με αυτισμό σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Εστιάζοντας στα τρία επίπεδα, παρατηρήσαμε ότι η συσχέτιση της χρονολογικής ηλικίας ίσχυε σε σχέση με το βασικό και το ανώτερο επίπεδο κοινωνικής κατανόησης. Αντίθετα, η χρονολογική ηλικία δε συσχετίστηκε με το πρώιμο επίπεδο κοινωνικής κατανόησης για καμία ομάδα. Επίσης, η συσχέτιση της χρονολογικής ηλικίας με το ανώτερο επίπεδο ήταν οριακά σημαντική για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και χαμηλή σημαντική για τα παιδιά με αυτισμό.

Η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι επιστημονικά εδραιωμένη. Επομένως, το γεγονός ότι η κλίμακα της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης βρήκε θετική συσχέτιση μεταξύ της χρονολογικής ηλικίας και των επιπέδων κοινωνικής κατανόησης επιβεβαιώνει το συγκεκριμένο εύρημα της βιβλιογραφίας. Το γεγονός ότι η συσχέτιση δεν ήταν σημαντική για το πρώιμο επίπεδο κοινωνικής κατανόησης σημαίνει ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και τα παιδιά με αυτισμό, που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν κατακτήσει τις πρώιμες νοητικές καταστάσεις. Και στις δύο κατηγορίες παιδιών, η συσχέτιση με τη χρονολογική ηλικία ήταν μεγαλύτερη για το βασικό επίπεδο σε σχέση με το ανώτερο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι, για τις συγκεκριμένες ηλικίες παιδιών, το βασικό επίπεδο είναι αυτό στο οποίο συμβαίνουν οι περισσότερες αλλαγές στην κατανόηση, ή ότι στο ανώτερο επίπεδο παρεμβαίνουν άλλοι, πιο σημαντικοί παράγοντες. Η συσχέτιση με τη

χρονολογική ηλικία ήταν οριακά σημαντική για το ανώτερο επίπεδο κατανόησης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, ενώ ήταν χαμηλή προς μέτρια σημαντική για το ανώτερο επίπεδο κατανόησης των παιδιών με αυτισμό. Το εύρημα αυτό μπορεί να σημαίνει είτε ότι στην έρευνα θα έπρεπε να έχουν συμπεριληφθεί και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, είτε ότι οι νοητικές καταστάσεις του ανώτερου επιπέδου εξαρτώνται λιγότερο από τη χρονολογική ηλικία και περισσότερο από άλλους παράγοντες.

Η συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής νοητικής ηλικίας και της κοινωνικής κατανόησης, ιδίως του προσληπτικού λεξιλογίου, έχει επιβεβαιωθεί με πολλές έρευνες τόσο στην τυπική ανάπτυξη όσο και στον αυτισμό (Cutting & Dunn, 2006· Grazzani & Ornaghi, 2012· Meins et al., 2002· Paynter & Peterson, 2010). Και εδώ διαπιστώθηκε ότι η συσχέτιση αυτή είναι μεγαλύτερη για τον αυτισμό, σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη, είτε χρησιμοποιείται το αυστηρό είτε εφαρμόζεται το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης. Όσον αφορά τα επίπεδα κοινωνικής κατανόησης, δεν παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση για το πρώιμο επίπεδο για καμία από τις δύο κατηγορίες παιδιών. Αντίθετα, διαπιστώθηκε θετική σημαντική συσχέτιση για το βασικό επίπεδο κοινωνικής κατανόησης. Στο ανώτερο επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι η συσχέτιση των νοητικών καταστάσεων με τη λεκτική νοητική ηλικία ήταν οριακά σημαντική για την τυπική ανάπτυξη και μη σημαντική για τον αυτισμό.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη βαρύνουσα σημασία που έχει συγκεκριμένα το προσληπτικό λεξιλόγιο για την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων βασικού επιπέδου. Η οριακή ή η μη σημαντική συσχέτιση με τις νοητικές καταστάσεις ανώτερου επιπέδου μας προδιαθέτει να υποθέσουμε είτε ότι η λεκτική νοητική ηλικία δεν είναι τόσο σημαντική για τις πιο σύνθετες νοητικές καταστάσεις, είτε ότι η ηλικία του δείγματός μας ήταν μικρή και δεν επέτρεπε να ανιχνευθούν αυτές τις σχέσεις του ανώτερου επιπέδου. Όπως θα δούμε και παρακάτω,

μελετώντας τους δείκτες συσχέτισης για τις νοητικές καταστάσεις του ανώτερου επιπέδου πράγματι παρατηρούμε ότι υπάρχει χαμηλή σημαντική συσχέτιση με τη λεκτική νοητική ηλικία και στις δύο ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός της κατανόησης του λεξιλογίου είναι σημαντικός για τα παιδιά και των δύο ομάδων που είναι σε μεταβατικό επίπεδο ως προς την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων του ανώτερου επιπέδου.

Λιγότερες έρευνες έχουν υποστηρίξει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας με την κοινωνική κατανόηση. Οι Paynter και Peterson (2010) υποστήριξαν ότι, στην κοινωνική κατανόηση, ορισμένες νοητικές καταστάσεις συνδέονται περισσότερο με γνωστικές-γλωσσικές νοητικές λειτουργίες και άλλες περισσότερο με κοινωνικές-αντιληπτικές νοητικές λειτουργίες. Θεωρούσαν επίσης ότι τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται περισσότερο με τις δεύτερες σε σχέση με τις πρώτες, επειδή προϋποθέτουν τον συνδυασμό αντιληπτικών δεδομένων (πχ. συνδυασμός στοιχείων του προσώπου και του σώματος για να αναγνωρίσει κάποιος ένα συναίσθημα). Με βάση αυτό, ήταν αναμενόμενο ότι τα παιδιά με αυτισμό θα επιδείκνυαν χαμηλότερες συσχετίσεις από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, και ότι για τα παιδιά με αυτισμό οι συσχετίσεις της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας θα ήταν χαμηλότερες από τις αντίστοιχες της λεκτικής νοητικής ηλικίας και τις αντίστοιχες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Διαπιστώθηκε ότι η μη λεκτική νοητική ηλικία είχε οριακά σημαντική συσχέτιση για την κοινωνική κατανόηση στην τυπική ανάπτυξη και χαμηλή σημαντική για την κοινωνική κατανόηση στον αυτισμό. Με τη χρήση του ελαστικού κριτηρίου, η συσχέτιση αυτή γινόταν μη σημαντική για την τυπική ανάπτυξη και παρέμενε χαμηλή σημαντική για τον αυτισμό. Μετά από περαιτέρω ανάλυση και σύγκριση των σχέσεων εντός των ομάδων, παρατηρήσαμε ότι η μη λεκτική νοητική ηλικία είχε οριακά

σημαντική συσχέτιση με το βασικό επίπεδο κοινωνικής κατανόησης. Αντίθετα, η μη λεκτική νοητική ηλικία δε συσχετίστηκε σημαντικά με κανένα επίπεδο κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

Το γεγονός ότι δε διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας με τις νοητικές καταστάσεις πρώιμου επιπέδου δε μας προβληματίζει, διότι αυτό συνάδει με το αντίστοιχο εύρημα για τη χρονολογική και τη λεκτική νοητική ηλικία. Δηλαδή, τα παιδιά της έρευνας έχουν κατακτήσει αυτές τις νοητικές καταστάσεις, και επομένως οι συσχετίσεις που θα βρίσκαμε εάν τα παιδιά είχαν μικρότερη ηλικία, έχουν πλέον υποχωρήσει. Ωστόσο, οφείλει να μας προβληματίσει το γεγονός ότι διαπιστώθηκε οριακά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μη λεκτικής νοητικής ηλικίας και του βασικού επιπέδου για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, αλλά όχι για τα παιδιά με αυτισμό. Όπως θα δούμε παρακάτω, πράγματι στην τυπική ανάπτυξη η μη λεκτική νοητική ηλικία φαίνεται να έχει σημαντική θετική συσχέτιση με την κατανόηση των συναισθημάτων πρώιμου και βασικού επιπέδου. Αντίθετα, στα παιδιά με αυτισμό δεν παρατηρείται αυτή η συσχέτιση.

Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί σε δύο πιθανές ερμηνείες. Αφενός, ενδέχεται η μη λεκτική νοητική ηλικία αρχικά να ασκεί ρόλο υποστηρικτικό στην κοινωνική κατανόηση, ενώ στη συνέχεια η κατανόηση αυτή να συμπληρώνεται και να απογειώνεται από την αντίστοιχη εκμάθηση λεξιλογίου. Αφετέρου, για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη είναι πιο εύκολο, σε σύγκριση με τα παιδιά με αυτισμό, να παρατηρούν και να δημιουργούν μη λεκτικές σχέσεις, προκειμένου να εντοπίζουν και ερμηνεύουν ορισμένες νοητικές καταστάσεις περισσότερο από άλλες. Η δεύτερη ερμηνεία ταιριάζει με την υπόθεση των Paynter και Peterson (2010), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στις νοητικές καταστάσεις που απαιτούν περισσότερο κοινωνικό-αντιληπτικές λειτουργίες. Επιπλέον, υποθέτουμε ότι, αν στην

παρούσα έρευνα είχαμε συμπεριλάβει και παιδιά μικρότερων ηλικιών, θα βρίσκαμε αυτήν τη διαφορά στη συσχέτιση της μη λεκτική νοητικής ηλικίας και σε σχέση με το πρώιμο επίπεδο.

Όσο αφορά τις κατηγορίες των νοητικών καταστάσεων, παρατηρήθηκαν ομοιότητες και διαφορές στις συσχετίσεις με τη χρονολογική, τη λεκτική νοητική και τη μη λεκτική νοητική ηλικία. Καταρχάς, διαπιστώθηκε ότι οι νοητικές καταστάσεις για τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις έχουν οριακά σημαντική συσχέτιση με τη λεκτική νοητική ηλικία για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Αντίθετα, οι ίδιες νοητικές καταστάσεις έχουν μέτρια σημαντική συσχέτιση με τη λεκτική νοητική ηλικία, αλλά και τη χρονολογική ηλικία, για τα παιδιά με αυτισμό. Η θετική συσχέτιση του προσληπτικού λεξιλογίου με την κατανόηση των συγκεκριμένων νοητικών καταστάσεων και για τις δύο ομάδες παιδιών συμφωνεί με τη βιβλιογραφία και επιβεβαιώνει τη διευκολυντική επίδραση που φαίνεται να ασκεί η συγκεκριμένη παράμετρος στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης. Το γεγονός ότι η χρονολογική ηλικία συσχετίστηκε θετικά με τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις μόνο στα παιδιά με αυτισμό, δε σημαίνει απαραίτητα ότι η χρονολογική ηλικία δεν είναι σημαντική για την κατανόηση αυτών των νοητικών καταστάσεων στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Αντίθετα, θα μπορούσε να σημαίνει ότι το δείγμα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη που συμπεριλάβαμε στην έρευνα δεν είχε αρκετά μεγάλο εύρος ηλικίας, ώστε να εντοπίζει τις μεταβολές της κατανόησης σε συνάρτηση με τη χρονολογικής ηλικίας, ή ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ήδη κατακτήσει υψηλό επίπεδο κατανόησης ως προς τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες που διερευνήθηκαν.

Οι νοητικές καταστάσεις για συναισθήματα του πρώιμου και του βασικού επιπέδου είχαν μέτρια σημαντική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες για τα παιδιά

με τυπική ανάπτυξη, ενώ για τα παιδιά με αυτισμό διαπιστώθηκε υψηλή σημαντική συσχέτιση με τη χρονολογική ηλικία και μέτρια σημαντική με τη λεκτική νοητική ηλικία. Το γεγονός ότι αυτές οι νοητικές καταστάσεις που αφορούν συναισθήματα συσχετίστηκαν με όλους τους παράγοντες για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ήταν αναμενόμενο. Αυτό μας δείχνει αφενός ότι το βασικό εργαλείο της έρευνας ανίχνευσε επιτυχώς τις νοητικές καταστάσεις, και αφετέρου ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν στην ηλικία στην οποία διαμορφώνεται η κατανόησή τους για αυτές. Μάλιστα, υποθέτουμε ότι αν τα συναισθήματα πρώιμου επιπέδου, τα οποία στηρίζονται περισσότερο σε αντιληπτικές λειτουργίες, αποκλείονταν από την κατηγορία με βάση την οποία έγινε η ανίχνευση, τότε η συσχέτιση με τη λεκτική νοητική ηλικία θα ήταν μεγαλύτερη και για τις δύο κατηγορίες παιδιών. Το γεγονός ότι τα συναισθήματα πρώιμου και βασικού επιπέδου δε συσχετίστηκαν με τη μη λεκτική νοητική ηλικία αναφέρθηκε και ανωτέρω. Το εύρημα αυτό ήταν μερικώς αναμενόμενο, δεδομένων των αδυναμιών των ατόμων με αυτισμό ως προς τις κοινωνικό-αντιληπτικές νοητικές λειτουργίες. Το γεγονός ότι η χρονολογική ηλικία είχε υψηλή σημαντική συσχέτιση και η λεκτική νοητική ηλικία χαμηλή σημαντική συσχέτιση δεν ήταν αναμενόμενο. Θα περίμενε κανείς να συσχετίζεται η λεκτική νοητική ηλικία περισσότερο με την κατανόηση των συγκεκριμένων συναισθημάτων. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτή η διαφορά ανάμεσα στις πραγματικές και τις αναμενόμενες συσχετίσεις οφείλεται στη συμπερίληψη των συναισθημάτων πρώιμου επιπέδου στην ίδια κατηγορία με τα συναισθήματα βασικού επιπέδου.

Ως προς τις νοητικές καταστάσεις του ανώτερου επιπέδου, δηλαδή για τα σύνθετα και τα κοινωνικά συναισθήματα, διαπιστώθηκε οριακά σημαντική συσχέτιση με τη λεκτική νοητική ηλικία για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και καμία σημαντική συσχέτιση για τα παιδιά με αυτισμό. Το γεγονός ότι και για τις δύο κατηγορίες παιδιών

βρέθηκε μόνο μία οριακή σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων του ανώτερου επιπέδου και της λεκτικής νοητικής ηλικίας μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα. Αφενός, το εύρος της ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν περιορισμένο, ενώ, εάν είχαμε συμπεριλάβει και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, οι συσχετίσεις αυτές θα ήταν πιο εμφανείς. Αφετέρου ο μικρός αριθμός των έργων για τα σύνθετα και κοινωνικά συναισθήματα του ανώτερου επιπέδου δεν επέτρεψε τον εντοπισμό αυτών των μεταβολών. Πράγματι, από τη μελέτη των συσχετίσεων με την εφαρμογή του ελαστικού κριτηρίου παρατηρούμε ότι τα συναισθήματα του ανώτερου επιπέδου είχαν οριακά ή μέτρια σημαντική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες για την τυπική ανάπτυξη, ενώ τα ίδια συναισθήματα είχαν χαμηλή και υψηλή σημαντική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες στον αυτισμό.

7.5. Συσχετίσεις της κοινωνικής κατανόησης με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και το μέγεθος της οικογένειας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων και τα συνολικά έτη εκπαίδευσης της μητέρας συσχετίζονται θετικά με την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων (Bradley & Corwyn, 2002· Cutting & Dunn, 1999· Meins et al., 2002). Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε το συγκεκριμένο εύρημα, διαπιστώνοντας σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των συνολικών ετών εκπαίδευσης της μητέρας και της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης. Πράγματι, το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων συσχετίστηκε με την κατανόηση ανώτερου επιπέδου και την κατανόηση των πεποιθήσεων και των επιθυμιών. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων δεν είχε σημαντική συσχέτιση με την κοινωνική κατανόηση πρώιμου ή βασικού επιπέδου, ούτε την κατανόηση των συναισθημάτων. Αντίθετα, για τα παιδιά με αυτισμό δε

διαπιστώθηκε καμία σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα συνολικά έτη εκπαίδευσης των μητέρων και οποιοδήποτε επίπεδο ή νοητικές καταστάσεις. Το εύρημα αυτό ίσχυε για τα παιδιά με αυτισμό ακόμα και όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης. Για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και της ανώτερης κοινωνικής κατανόησης με τη χρήση του αυστηρού κριτηρίου, ενώ για τα παιδιά με αυτισμό δε διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο, ακόμα και με εφαρμογή του ελαστικού κριτηρίου. Το γεγονός αυτό αποτελεί εύρημα άξιο προβληματισμού, καθώς φαίνεται ότι, ενώ για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να υποστηρίξει την κοινωνική κατανόηση, για τα παιδιά με αυτισμό αυτή η υποστήριξη δεν αποδεικνύεται.

Πολλές έρευνες συσχετίζουν το αριθμό των αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση στην τυπική ανάπτυξη (Cassidy et al., 2005· McAlister & Peterson, 2013· Perner et al., 1994· Peterson, 2000· Ruffman et al., 1998). Στην παρούσα διατριβή διαπιστώθηκε ότι για την τυπική ανάπτυξη ο αριθμός των μεγαλύτερων αδερφιών συσχετίζεται με την κοινωνική κατανόηση, αλλά μόνο όταν υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφιών διευκολύνει την κοινωνική κατανόηση (McAlister & Peterson, 2013· Ruffman et al., 1998), αλλά διαφέρει ως προς το γεγονός ότι στις σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, διερευνάται η σχέση του αριθμού των αδερφιών αμιγώς με την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων (Cassidy et al., 2005· Perner et al., 1994· Peterson, 2000· Ruffman et al., 1998). Αν και στην παρούσα διατριβή μελετήθηκε εύρος νοητικών καταστάσεων, κατέστη δυνατό να βρεθεί μόνο μία συσχέτιση με τον αριθμό των μεγαλύτερων αδερφιών, η οποία μαλιστα εντοπίστηκε, μόνο αφού υιοθετήθηκε το ελαστικό κριτήριο βαθμολόγησης.

Αυτό πιθανώς συνέβη για δύο λόγους. Ο ένας λόγος είναι ότι η επίδραση των μεγαλύτερων αδερφιών στην κοινωνική κατανόηση μπορεί να ισχύει μόνο για τις υπό κατάκτηση νοητικές καταστάσεις (και όχι για τις ήδη κατεκτημένες). Ο δεύτερος λόγος είναι ότι η επίδραση των μεγαλύτερων αδερφιών μπορεί να ισχύει μόνο για κάποιες νοητικές καταστάσεις και όχι για άλλες, με αποτέλεσμα να μην εντοπίζεται συσχέτιση με τη χρήση του αυστηρού κριτηρίου.

Στην παρούσα διατριβή εντοπίστηκε μόνο μία έρευνα στην οποία μελετήθηκε η σχέση του αριθμού και της σειράς των αδερφιών με την κοινωνική κατανόηση στον αυτισμό (O'Brien et al., 2011). Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι, αντίθετα από την τυπική ανάπτυξη, ούτε ο αριθμός των αδερφιών ούτε η ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφιών ευνοούν την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης. Πράγματι, και στην παρούσα μελέτη δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών με αυτισμό που είχαν αδέρφια, σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών με αυτισμό χωρίς αδέρφια. Ωστόσο, στην έρευνα των O'Brien, Slaughter και Peterson (2011) διαπιστώθηκε μικρό προβάδισμα των παιδιών με αυτισμό που είχαν μικρότερα αδέρφια. Στη δική μας μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό που είχαν είτε μεγαλύτερα είτε μικρότερα αδέρφια επιδείκνυαν καλύτερη κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά με αυτισμό που είχαν και μεγαλύτερα και μικρότερα αδέρφια, και ακόμα καλύτερη κοινωνική κατανόηση από τα παιδιά με αυτισμό που δεν είχαν καθόλου αδέρφια. Ωστόσο, καμία από αυτές τις διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στην κοινωνική κατανόηση των παιδιών με αυτισμό ανάλογα με τον αριθμό μεγαλύτερων ή μικρότερων αδερφιών μπορεί να οφείλεται σε έναν από τους εξής τρεις λόγους. Πρώτον, το δείγμα της ομάδας μελέτης μας ήταν μικρό, σε σύγκριση με το δείγμα των προηγούμενων ερευνών. Δεύτερον, όπως ανέφεραν οι προηγούμενοι

ερευνητές στη συζήτηση της ερευνάς τους, μπορεί πράγματι η ύπαρξη οποιωνδήποτε αδερφιών στις οικογένειες παιδιών με αυτισμό να μειώνει ούτως ή άλλως τις ποιοτικές λεκτικές ανταλλαγές των γονέων προς τα παιδιά τους. Τρίτον, μπορεί να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του αριθμού ή της σειράς των αδερφιών και της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό, αλλά αυτή να περιορίζεται σε ορισμένες μόνο νοητικές καταστάσεις από το σύνολο των νοητικών καταστάσεων που διερευνήθηκαν.

7.6. Προβλεπτικοί παράγοντες της μεταβολής της κοινωνικής κατανόησης

Η κοινωνική κατανόηση βρέθηκε να επηρεάζεται σημαντικά από δύο μεταβλητές, τη χρονολογική και τη λεκτική νοητική ηλικία. Συγκεκριμένα, για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη βρέθηκε ότι η λεκτική νοητική ηλικία (28,2%) ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης, και η χρονολογική ηλικία (15,3%) ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης. Για τα παιδιά με αυτισμό διαπιστώθηκε το αντίστροφο πρότυπο, δηλαδή, ότι η χρονολογική ηλικία (58,5%) ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας και η λεκτική νοητική ηλικία (37,5%) ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας. Από τα ευρήματα αυτά παρατηρούμε καταρχάς ότι για τα παιδιά με αυτισμό οι δύο αυτοί παράγοντες φαίνεται να είναι περισσότερο σημαντικοί, σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι η λεκτική νοητική ηλικία, ιδίως το προσληπτικό λεξιλόγιο, αποτελεί το μέσο προσέγγισης της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό (Happé, 1995· Steele et al., 2003· Tager-Flusberg, 2007· Tager-Flusberg & Joseph, 2005· Tager-Flusberg & Sullivan, 1994). Με βάση αυτό το δεδομένο, περιμέναμε ότι η λεκτική νοητική ηλικία θα είχε ισχυρότερη προβλεπτική αξία για τον αυτισμό, σε σχέση με την τυπική

ανάπτυξη. Η ερευνά μας επιβεβαίωσε αυτό το εύρημα της βιβλιογραφίας και στις δύο μελέτες.

7.7. Προεκτάσεις της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή

Από όλες τις προεκτάσεις της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος, ελέγχθηκαν μόνο δύο: η κοινωνική λειτουργικότητα και οι κοινωνικές επιδόσεις. Η κοινωνική λειτουργικότητα ελέγχθηκε μέσω της κλίμακας για τη μέτρηση της κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών στις σχέσεις τους με συνομηλίκους, την οποία συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί των παιδιών. Οι κοινωνικές επιδόσεις αξιολογήθηκαν από την μέτρηση της ικανότητας εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή. Η κλίμακα αυτή συμπληρώθηκε σε δύο εκδοχές, μία για τους εκπαιδευτικούς και μία για τους γονείς των παιδιών. Και στις δύο μελέτες, διαπιστώθηκε ότι οι βαθμολογίες στις κλίμακες είχαν χαμηλή σημαντική συσχέτιση. Δηλαδή, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών, τόσο λιγότερες δυσκολίες συναντούν τα παιδιά στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης, και επομένως τόσο καλύτερες είναι και οι κοινωνικές τους επιδόσεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής λειτουργικότητας, αλλά όχι μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και των κοινωνικών επιδόσεων (Peterson et al., 2007). Συγκεκριμένα ως προς το τελευταίο, έχει βρεθεί ότι για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη η ικανότητα εφαρμογής της κοινωνικής κατανόησης σε καθημερινό επίπεδο είναι ανεξάρτητη από την επιτυχία ή αποτυχία σε έργα κοινωνικής

κατανόησης. Πράγματι, και στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε μία μόνο χαμηλή σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας στις επαφές με τους συνομηλίκους, η οποία εντοπίστηκε συγκεκριμένα στο βασικό επίπεδο κοινωνικής κατανόησης, ίσως επειδή αυτό είναι το επίπεδο που βρίσκεται σε μεγαλύτερη ανάπτυξη στην ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως είδαμε ανωτέρω. Αντίθετα, δε διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική κατανόηση και την ικανότητα εφαρμογής της.

Όπως ήταν αναμενόμενο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό εκφράζουν χαμηλότερη κοινωνική ωριμότητα στις επαφές τους με συνομηλίκους, σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Επίσης, συναντούν περισσότερες δυσκολίες ως προς τις κοινωνικές επιδόσεις και την εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα ευρήματα τις βιβλιογραφίας και τις δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με αυτισμό στην καθημερινή τους ζωή, παρά τις επιδόσεις τους σε έργα κοινωνικής κατανόησης (Peterson et al., 2016). Υπήρχε συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών, ως προς τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά στο σχολείο και το σπίτι. Δηλαδή, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά συναντούν αντίστοιχες δυσκολίες στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης σε δύο διαφορετικά πλαίσια. Η παρατήρηση αυτή μας κάνει να υποθέσουμε ότι, πέρα από τους παράγοντες του πλαισίου, ίσως να επιδρούν άλλοι παράγοντες στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης στον αυτισμό.

Η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από τη βιβλιογραφία, καθώς δεν κατάφερε να εντοπίσει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής κατανόησης και της κοινωνικής ωριμότητας ή των κοινωνικών επιδόσεων στα παιδιά με αυτισμό. Από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε αφενός ότι στα παιδιά με αυτισμό η κοινωνική κατανόηση συσχετίζεται θετικά με το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά εξαρτάται από τη

γλωσσική ικανότητα (Peterson et al., 2012), και αφετέρου ότι τα παιδιά με αυτισμό που επιτυγχάνουν σε έργα κοινωνικής κατανόησης, συναντούν λιγότερες δυσκολίες στην εφαρμογή της κοινωνικής κατανόησης, σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό τα αποτυγχάνουν στα ίδια έργα. Με βάση αυτά τα δεδομένα, υποθέτουμε ότι στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συσχετίσεις, είτε γιατί δεν ελέγχθηκε ικανοποιητικά ο παράγοντας της γλώσσας, είτε γιατί δε χωρίστηκαν τα παιδιά σε δύο ομάδες ανάλογα με την επιτυχία ή την αποτυχία τους στα έργα που χρησιμοποιήθηκαν. Άλλοι λόγοι θα μπορούσαν να είναι ότι δε μεταφράστηκαν σωστά οι κλίμακες για τη μέτρηση των κοινωνικών προεκτάσεων της κοινωνικής κατανόησης, ή ότι, δεδομένου του εύρους των νοητικών καταστάσεων που ελέγχθηκαν και των διαφορετικών νοητικών απαιτήσεων που αυτές επιβάλλουν, ίσως παρενέβησαν στις μετρήσεις άλλοι γνωστικοί παράγοντες πέραν της γλώσσας.

Το εύρημα που σίγουρα προκαλεί εντύπωση, και δεν έχει καταγραφεί από τη βιβλιογραφία, είναι η αρνητική συσχέτιση που εντοπίστηκε μεταξύ των ετών εκπαίδευσης των γονέων και του επιπέδου κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε οριακά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών εκπαίδευσης των πατέρων και της κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Στον αυτισμό, διαπιστώθηκε μέτρια σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών εκπαίδευσης των μητέρων και της κοινωνικής ωριμότητας των παιδιών με αυτισμό. Υποθέτουμε ότι το εύρημα αυτό σχετίζεται και με την εργασιακή κατάσταση των γονέων, δεδομένο το οποίο, αν και καταγράφηκε, δε συνυπολογίστηκε στην ανάλυση. Δηλαδή, υποθέτουμε ότι δεν είναι καθαυτά τα έτη εκπαίδευσης που επηρεάζουν το μορφωτικό και γλωσσικό επίπεδο των επικοινωνιακών συναλλαγών των γονέων με τα παιδιά τους, αλλά οι ώρες εργασίας, με την έννοια ότι οι γονείς με

περισσότερα έτη εκπαίδευσης πιθανώς να εργάζονται για περισσότερες ώρες, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους.

7.8. Πλεονεκτήματα και αδυναμίες του μεθοδολογικού σχεδιασμού

Η επιλογή της δια-τμηματικής μεθόδου έρευνας για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων μας είχε τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Στη Μελέτη 1, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες, με κριτήριο την ηλικία των παιδιών. Οι ηλικιακές ομάδες αυτές διέφεραν μεταξύ τους κατά ένα έτος. Κάθε παιδί συμμετείχε στη συλλογή δεδομένων μόνο μία φορά, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκε. Με τη χρήση της δια-τμηματικής μεθόδου και τη δημιουργία των τριών ξεχωριστών ομάδων κατέστη δυνατό να αποκτήσουμε μία, έστω μικρή, εικόνα της αναπτυξιακής πορείας της κοινωνικής κατανόησης. Αν και η εικόνα αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ισοδύναμη με την εικόνα που θα προέκυπτε από μακροχρόνια έρευνα, μπορεί, ωστόσο, να μας προϋδεάσει ως προς τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που θα περιμέναμε να εντοπίσουμε σε μία τέτοια μακροχρόνια έρευνα. Αντίθετα, στη Μελέτη 2 δεν κατέστη δυνατή η δημιουργία ηλικιακών ομάδων για τα παιδιά με αυτισμό. Λόγω της δυσκολίας εντοπισμού τους, αλλά και επειδή έπρεπε να εξομοιωθούν σύμφωνα με τα ψυχομετρικά κριτήρια με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ο τελικός αριθμός των παιδιών ήταν μικρός και σχηματίστηκε μόνο μία ομάδα. Η δια-τμηματική μέθοδος έρευνας μας παρείχε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τις επιδόσεις των ομάδων. Επίσης, δεδομένου ότι οι μετρήσεις έγιναν μόνο μία φορά, η δια-τμηματική μέθοδος έρευνας διασφάλισε την απουσία διαρροών στη συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό. Τέλος, και στις δύο Μελέτες η επιλογή της συγκεκριμένης

μεθόδου έρευνας μας επέτρεψε να εστιάσουμε καλύτερα την προσοχή μας στις μεταβλητές εκείνες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης.

Αν και μέσω της δια-τμηματικής μεθόδου έρευνας μπορούν να γίνουν εμφανείς διαφορές στην ταχύτητα των αναπτυξιακών αλλαγών, στην παρούσα έρευνα δεν κατέστη εφικτό να εντοπιστούν τέτοιες διαφορές ταχύτητας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αφενός δεν κρατήθηκαν ως δεδομένα οι χρόνοι απόκρισης στις απαντήσεις των παιδιών, και αφετέρου το βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της κοινωνικής κατανόησης δε σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε οι νοητικές καταστάσεις και οι κατηγορίες για τις νοητικές καταστάσεις να είναι ίσα μοιρασμένες μεταξύ των τριών γνωστικών επιπέδων. Συνεπώς, δεν κατέστη δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα για την ταχύτητα της κατανόησης εντός των ομάδων, για καμία από τις ομάδες της έρευνας. Αν τροποποιηθεί η κλίμακα για την κοινωνική κατανόηση ως προς την οργάνωση και τη διάταξη των νοητικών καταστάσεων που διερευνά και αν συμπεριληφθούν οι χρόνοι των απαντήσεων, τότε μπορεί σε επόμενη έρευνα η ίδια μέθοδος να οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και ως προς την ταχύτητα των γνωστικών αλλαγών.

Σε προηγούμενες έρευνες έχουμε δει ότι συχνά παράμετροι της συμβολικής ικανότητας σε μία χρονική στιγμή επηρεάζουν παραμέτρους της κοινωνικής κατανόησης σε άλλη χρονική στιγμή και αντιστρόφως. Με την επιλογή της δια-τμηματικής μεθόδου έρευνας ως καταλληλότερης για την παρούσα διατριβή, δεν ήταν δυνατόν να εντοπιστούν τέτοιες σχέσεις επίδρασης στον χρόνο. Ο εντοπισμός σχέσεων στον χρόνο είναι χαρακτηριστικό της μακροχρόνιας έρευνας, στην οποία μπορεί να γίνουν μετρήσεις στα ίδια υποκείμενα σε ή περισσότερες διαφορετικές χρονικές στιγμές, με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία, κατά τη διάρκεια μίας μεγάλης χρονικής περιόδου, ενώ τα δεδομένα των μετρήσεων συγκρίνονται μεταξύ των διαφορετικών

μετρήσεων. Αντίθετα, οι συγκρίσεις που έγιναν και οι συσχετίσεις που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούσαν μία στενή χρονική περίοδο, στην οποία οι μετρήσεις έγιναν μόνο μία φορά.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης επηρεάζεται από ποικίλους γνωστικούς και κοινωνικούς παράγοντες, καθώς και πρόδρομες ικανότητες. Η λήψη δεδομένων σε μία μόνο χρονική στιγμή δε μας επέτρεψε αφενός να μετρήσουμε το επίπεδο ανάπτυξης των πρόδρομων ικανοτήτων, καθώς και την πιθανή σχέση αυτών με το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης, και αφετέρου να συμπεριλάβουμε επιπλέον μετρήσεις και άλλων μεταβλητών. Επειδή ο χρόνος συλλογής των δεδομένων με την παρουσία των παιδιών ήταν ήδη αυξημένος, σε βαθμό που για τα παιδιά με αυτισμό πολλές φορές η συλλογή έγινε σε δύο ξεχωριστές συναντήσεις, οποιαδήποτε επιπλέον αύξηση του χρόνου συλλογής θα συνεπαγόταν και διαρροές. Συνεπώς, δεδομένου ότι δε συμπεριλήφθηκαν άλλες μεταβλητές, δεν μπόρεσε να δημιουργηθεί μοντέλο πρόβλεψης της κοινωνικής κατανόησης. Οι μόνοι παράγοντες που διαπιστώθηκε ότι προβλέπουν την κοινωνική κατανόηση ήταν η χρονολογική και η λεκτική νοητική ηλικία. Ωστόσο, η συνολική πρόβλεψη από το άθροισμά τους ήταν χαμηλή, με αποτέλεσμα τμήμα της διακύμανσης των τιμών της κοινωνικής κατανόησης να παραμένει χωρίς ερμηνεία.

Οι ανωτέρω δυσκολίες θα μπορούσαν να επιλυθούν με δύο τρόπους. Καταρχάς, θα μπορούσε, όπως αναφέρθηκε, να διεξαχθεί επιπλέον μία μακροχρόνια έρευνα, η οποία να συμπεριλαμβάνει τόσο τις πρόδρομες ικανότητες, όσο και το εύρος των νοητικών καταστάσεων που εξετάστηκαν εδώ. Με αυτόν τον τρόπο, θα ανιχνεύονταν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών στον χρόνο. Απαραίτητη προϋπόθεση θα ήταν η ενυπόγραφη δέσμευση των συμμετεχόντων, ώστε να μην υπάρχουν

διαρροές. Κατά δεύτερον, θα μπορούσε να χωριστεί η κλίμακα για την κοινωνική κατανόηση ανά κατηγορία νοητικών καταστάσεων. Δηλαδή, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν δύο ισοδύναμες αναπτυξιακές κλίμακες (μία για τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες και μία για τα συναισθήματα) για τα τρία επίπεδα κατανόησης, οι οποίες να χορηγούνται σε δύο εξομοιωμένες ομάδες μελέτης. Σε αυτήν τη περίπτωση, θα μπορούσαν να προστεθούν και ερευνητικά εργαλεία άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα, οι επιτελικές λειτουργίες ή η συντακτική ικανότητα. Δεδομένης της εξομοίωσης, οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να είναι διαφορετικοί για κάθε ομάδα μελέτης, ενώ θα μπορούσαν στη συνέχεια να αποτελέσουν τμήματα ενός μοντέλου πρόβλεψης της ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης.

7.9. Οφέλη και προεκτάσεις για την έρευνα για την κοινωνική κατανόηση

Με βάση όλα τα ανωτέρω ευρήματα, η κατασκευή της ΔΑΚΚ δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί επιτυχημένη. Πάρα το χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας της κατά την πρώτη εφαρμογή της, η ΔΑΚΚ κατάφερε να αναδείξει τη χρονολογική και τη λεκτική νοητική ηλικία ως βασικές παραμέτρους ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης. Επίσης, κατάφερε να εντοπίσει τη σχέση της μη λεκτικής επικοινωνίας με την κοινωνική κατανόηση για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Μέσω της ΔΑΚΚ εντοπίστηκαν αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, καθώς και διαφορές μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Επιπλέον, εντοπίστηκαν ομοιότητες τόσο στο επίπεδο κατάκτησης των νοητικών καταστάσεων όσο και στην πορεία της κατάκτησής τους. Η ΔΑΚΚ επιβεβαίωσε ορισμένες από τις επιδράσεις που δέχεται η κοινωνική κατανόηση από κοινωνικούς παράγοντες, αλλά δεν κατόρθωσε να εντοπίσει συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής

κατανόησης και του εκπαιδευτικού επιπέδου των μητέρων των παιδιών με αυτισμό. Επίσης, επιβεβαίωσε τις προεκτάσεις της κοινωνικής κατανόησης στην καθημερινή ζωή για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ενώ δεν κατάφερε να βρει τις ίδιες προεκτάσεις για τα παιδιά με αυτισμό, λόγω μεθοδολογικών αδυναμιών. Όσον αφορά μεμονωμένες νοητικές καταστάσεις, η ΔΑΚΚ ανέδειξε σημαντικές παρατηρήσεις σχετικά με την κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων στην τυπική ανάπτυξη και τον αυτισμό.

Η παρούσα έρευνα, εκτός από την επιβεβαίωση των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας σε παιδιά στην Ελλάδα, προσθέτει στην επιστημονική γνώση μερικά ακόμα σημαντικά ευρήματα, καθώς και νέα ερωτήματα. Πρώτον, προσθέτει το εύρημα ότι τα παιδιά με αυτισμό ακολουθούν κατά βάση την ίδια αναπτυξιακή πορεία με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως προς την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων. Η χρονολογική και η λεκτική νοητική ηλικία φαίνεται να είναι περισσότερο σημαντικές για τα παιδιά με αυτισμό, σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Παρά την ίδια πορεία και τις ίδιες μεταβλητές συσχέτισης, οι επιδόσεις των παιδιών με αυτισμό που εξομοιώνονται με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη εξακολουθούν να είναι χαμηλότερες. Το εύρημα αυτό μας πληροφορεί ότι ο αυτισμός ως κατάσταση ασκεί τη δική του ξεχωριστή επίδραση στην κοινωνική κατανόηση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μη λεκτική επικοινωνία, η οποία συσχετίστηκε με την κατανόηση των συναισθημάτων βασικού επιπέδου στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, αλλά όχι στα παιδιά με αυτισμό. Δηλαδή, φαίνεται ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη προσεγγίζουν τις νοητικές καταστάσεις με διαφορετικές νοητικές λειτουργίες από αυτές που εφαρμόζουν τα παιδιά με αυτισμό.

Δεύτερον, η παρούσα διατριβή προσθέτει στην έρευνα για την κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων στην τυπική ανάπτυξη και τον αυτισμό. Όπως είδαμε

ανωτέρω, οι νοητικές καταστάσεις του ανώτερου επιπέδου ήταν τόσο απαιτητικές για όλα τα παιδιά, που καμία ομάδα δεν έφτασε στο επίπεδο κατάκτησής τους. Υποθέσαμε ότι, αν στην έρευνα είχαμε συμπεριλάβει και παιδιά μεγαλύτερα κατά ένα ακόμα έτος, τότε θα βρίσκαμε το επίπεδο κατάκτησης αυτών των νοητικών καταστάσεων. Ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό, παρατηρήθηκε ένα ενδιαφέρον πρότυπο, το οποίο αξίζει να διερευνηθεί περισσότερο, συγκεκριμένα ότι η συγκριτική ζήλια ήταν πιο εύκολη στην κατανόηση από τη συσχετιστική, και η εξωτερική υπερηφάνεια πιο εύκολη από την εσωτερική. Στην τυπική ανάπτυξη ίσχυε το αντίστροφο. Υποθέτουμε ότι αυτή η αντιστροφή οφείλεται στη δυσκολία των ατόμων με αυτισμό να συσχετιστούν με τον εαυτό τους και με άλλους ανθρώπους, αλλά αυτό θα έπρεπε να διερευνηθεί περαιτέρω.

Τρίτον, η έρευνα αυτή προσθέτει ως προς τις συσχετίσεις της κοινωνικής κατανόησης με κοινωνικούς παράγοντες. Διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια έχουν σημαντική, αλλά χαμηλή συσχέτιση με την κοινωνική κατανόηση στην τυπική ανάπτυξη. Αυτή η χαμηλή συσχέτιση ενδεχομένως οφειλόταν στη χαμηλή αξιοπιστία της κλίμακας ΔΑΚΚ. Για τα παιδιά με αυτισμό, παρότι ο αριθμός των αδερφιών φάνηκε να είναι ευνοϊκός, δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Η αδυναμία εύρεσης σημαντικών συσχετίσεων, έστω και χαμηλών, μπορεί και πάλι να οφείλεται στη χαμηλή αξιοπιστία της ΔΑΚΚ. Αντίστοιχα, η χρήση της ΔΑΚΚ σε σχέση με την κοινωνική ωριμότητα και τις κοινωνικές επιδόσεις για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ανέδειξε τις αναμενόμενες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σχέσεις. Ωστόσο, δε συνέβη το ίδιο και για τα παιδιά με αυτισμό, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με αυτισμό δε χωρίστηκαν σε ομάδες με κριτήριο την επιτυχία τους στη ΔΑΚΚ. Θεωρούμε ότι, αν η κλίμακα ΔΑΚΚ βελτιώσει το βαθμό αξιοπιστίας της, και προβλεφθούν αυτοί οι παράγοντες στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των

παιδιών, τότε η ΔΑΚΚ θα είναι ακόμα πιο αποτελεσματική στην ανάδειξη των συσχετίσεων με τους κοινωνικούς παράγοντες.

Κατά την ανάπτυξη αυτής της συζήτησης διατυπώθηκαν διάφορες προτάσεις για μελλοντική έρευνα, οι οποίες αφορούν τόσο προεκτάσεις στο μεθοδολογικό σχεδιασμό όσο και αλλαγές στην κλίμακα ΔΑΚΚ. Περαιτέρω, προτάθηκαν διορθώσεις που θα μπορούσαν να γίνουν ως προς την οργάνωση ορισμένων απαντήσεων των παιδιών. Θεωρούμε ότι αυτές οι προτάσεις θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, δεδομένης της σημασίας της κοινωνικής κατανόησης τόσο για την τυπική ανάπτυξη όσο και για την ανάπτυξη στον αυτισμό. Επίσης, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η ΔΑΚΚ στην εκπαιδευτική έρευνα, για την αξιολόγηση συναφών προγραμμάτων που αποσκοπούν στην εκπαίδευση στη διευρυμένη κοινωνική κατανόηση. Απ' όσο γνωρίζουμε, ελάχιστες έρευνες έχουν επιχειρήσει κάτι τέτοιο έως τώρα. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ΔΑΚΚ θα ήταν πολύ χρήσιμη, αφενός γιατί λείπει ένα τέτοιο εργαλείο που να καλύπτει και τις νοητικές καταστάσεις ανώτερου επιπέδου, και αφετέρου γιατί τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται είναι παρωχημένα, χωρίς να αξιολογούνται από αξιόπιστα εργαλεία.

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα διατριβή μπορεί να θεωρηθεί σημαντική επειδή αναδεικνύει την αναπτυξιακή και πολυδιάστατη φύση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης. Διαπιστώθηκε ότι η ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης εξελίσσεται με παρόμοια πορεία στην τυπική ανάπτυξη και τον αυτισμό. Από το σύνολο των γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων που γνωρίζουμε ότι συσχετίζονται και επιδρούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής κατανόησης, εδώ δεν ερευνήθηκαν παρά ελάχιστοι. Διαπιστώθηκε ότι ο αυτισμός επιδρά στην κοινωνική κατανόηση ανεξάρτητα από αυτούς τους παράγοντες. Η χρήση ενός διευρυμένου ερευνητικού εργαλείου μας επέτρεψε να εντοπίσουμε τις λεπτές διαφορές της κατανόησης μεταξύ

των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με αυτισμό. Ο εντοπισμός αυτών των διαφορών είναι σημαντικός τόσο για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών, όσο και για την ανάπτυξη σχετικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσες Αναφορές

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development* 78, 1052–1067.
- Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Charman, T., Richler, J., Pasco, G., Brayne, C. (2008). The Q-CHAT (Quantitative Checklist for Autism in Toddlers): a normally distributed quantitative measure of autistic traits at 18-24 months of age: preliminary report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1414-1425.
- Aman, M., & Singh, N. N. (1994). *Aberrant Behaviour Checklist*. NY: Slossen Educational Publications, Inc.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (1st ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Arlington, VA: Author.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd ed. revised). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed. revised). Arlington, VA: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Ashwin, E., Ashwin, C., Rhydderch, D., Howells, J., & Baron-Cohen, S. (2009): *Eagle-eyed visual acuity: An experimental investigation of enhanced perception in autism*. *Biological Psychiatry* 65, 17–21.

- Ashwin, C., Chapman, E., Howells, J., Rhydderch, D., Walker, I., & Baron-Cohen, S. (2014). *Enhanced olfactory sensitivity in autism spectrum conditions*. *Molecular Autism*, 5, 53.
- Asperger, H. (1944). Die autistischen Psychopathen im Kindersalter. *Archiv fuer Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 13-38). NY: Psychology Press.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (3-25). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 151-165.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Atance, C. M., Belanger, M., & Meltzoff, A. N. (2010). Preschoolers' Understanding of other's desires: Fulfilling mine enhances my understanding of yours. *Developmental Psychology*, 46(6), 1505-1513.
- Ayres, A. J (1989). *Sensory Integration and Praxis Tests*. LA: Western Psychological Services.
- Bafunno, D., & Camodeca, M. (2013). Shame and guilt development in preschoolers: The role of context, audience and individual characteristics. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 128-143.
- Bailey, A., Palferman, S., Heavey, L., & Le Couteur, A. (1998). Autism: The phenotype in relatives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(5), 369-392.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368, 210-215.
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2013). Early markers of autism spectrum disorders in infants and toddlers prospectively identified in the Social Attention and Communication Study. *Autism*, 17,(1) 64–86.

- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S. (1991). The development of a theory of mind in autism: deviance and delay? *The Psychiatric Clinics of North America*, 14(1), 33–51.
- Baron-Cohen, S. (2006). The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 30, 865-872.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome: the facts*. UK: Oxford.
- 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(3), 397-401.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., & Ashwin, E. (2009). Can emotion recognition be taught to children with autism spectrum conditions? *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364, 3567-3574.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind. *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., O' Riordan, Stone, V., Jones, R. & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418.
- Baron-Cohen, S., Spitz, A., & Cross, P. (1998). Do children with autism recognise surprise? A research note. *Cognition and Emotion*, 7(6), 507-516.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2004). The autism spectrum quotient (AQ): evidence from Asperger syndrome/ high-functioning autism, males and females and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 5-17.
- Barrett, K. C. (2005). The origins of social emotions and self-regulation in toddlerhood: New evidence. *Cognition and Emotion*, 19(7), 953-979.
- Bartsch, K., & Wellman, H. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60(4), 946-964.

- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (1999). Brief report: Theory of mind in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *29*(1), 81-86.
- Bauminger, N. (2004). The expression and understanding of jealousy in children with autism. *Development and Psychopathology*, *16*, 137-177.
- Bauminger, N. (2014). Jealousy in autism spectrum disorders (ASD). In S. L. Hart & M. Legerstee, M. (Eds). *Handbook of jealousy. Theory, research, and multidisciplinary approaches* (pp. 267-292). UK: Willey-Blackwell.
- Beaumont, R., & Newcombe, P. (2006). Theory of mind and central coherence in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *Autism*, *10*(4), 365-382.
- Baron-Cohen, S., Spitz, A., & Cross, P. (1998). Do children with autism recognise surprise? A research note. *Cognition and Emotion*, *7*(6), 507-516.
- Beery, K., & Buktenica, N. A. (1997). *The Beery Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration*. Parsippany (NJ): Modern Curriculum Press.
- Benenson, J. F., Pascoe, J., & Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, *28*(3), 168-175.
- Bennett, T., Szatmari, P., Bryson, S., Volden, V., Zwaigenbaum, L., Vaccarella, L., . . . Boyle, M. (2008). Differentiating autism and Asperger syndrome on the basis of language delay or impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 616-625.
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal of Genetic Psychology*, *177*(1), 17-31.
- Berrios, R., Totterdell, P., & Kellett, S. (2015). Eliciting mixed emotions: a meta-analysis comparing models, types, and measures. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-15.
- Bertone, A., Mottron, L., Jelenic, P., & Faubert, J. (2005). *Enhanced and diminished visuo-spatial information processing in autism depends on stimulus complexity*. *Brain*, *128*, 2430-2441.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, *81*(6), 1641-1660.

- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress; infantile autism and the birth of the self*. New York: Free Press.
- Bigelow, A. E., & Dugas, K. (2008). Relations among preschool children's understanding of visual perspective taking, false belief, and lying. *Journal of Cognition and Development, 9*(4), 411-433.
- Bigelow, A. E., & Rochat, P. (2006). Two-month-old infants' sensitivity to social contingency in mother-infant and stranger-infant interaction. *Infancy, 9*(3), 313-325.
- Blakemore, S. J., Tavassoli, T., Calo, S., Thomas, R. M., Catmur, C., Frith, U. & Haggard, P. (2006). *Tactile sensitivity in Asperger syndrome Brain and Cognition, 61*(1), 5-13.
- Blumberg, S. J., Bramlett, M. D., Kogan, M. D., Scieve, L. A., Jones, J. R., & Lu, C. M. (2013). Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged U.S. children: 2007 to 2011–2012. *National Health Statistics Reports, 65*, 1-12.
- Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(3), 237-243.
- Boria, S., Fabbri-Destro, M., Cattaneo, L., Sparaci, L., Sinigaglia, C., Santelli, E., . . . Rizzolatti, G. (2009). Intention understanding in autism. *Plos One, 4*(5), 2-8.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labeling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 587-606.
- Brent, E., Rios, P., Happé, F., & Charman, T. (2004). Performance of children with autism spectrum disorder on advanced theory of mind tasks. *Autism, 8*(3), 283-299.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*(6), 906-921.
- Broekhof, E., Ketelaar, L., Stockmann, L., Zijp, A., Bos, M.G.N., & Rieffe, C. (2015). The understanding of intentions, desires and beliefs in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 2035-2045.

- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy, 1*(18), 91-119.
- Buon, M., Dupoux, E., Jacob, P., Chaste, P., Leboyer, M., & Zalla, T. (2013). The role of causal and intentional judgments in moral reasoning in individuals with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(2), 458-470.
- Butler, S.C., Caron, A.J., & Brooks, R. (2000). Infant understanding of the referential nature of looking. *Journal of Cognition and Development, 1*(4), 359-377.
- Campos, J. J., Walle, E. A., & Dahl, A. (2013) What is missing in the study of the development of jealousy. In Hart, S.L., & Legerstee, M. (Eds). *Handbook of jealousy. Theory, research, and multidisciplinary approaches*. UK: Willey-Blackwell.
- Capps, L., Kehre, J.m & Marian Sigman (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism, 2*(4), 325-344.
- Carlson, S. M., Claxton, L. J., & Moses, L. J. (2015). The relation between Executive function and theory of mind is more than skin deep. *Journal of Cognition and Development, 16*(1), 186-197.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development, 72*(4), 1023-1053.
- Carpendale, J. I. M., Kettner, V. A., & Audet, K. N. ().On the nature of toddlers' helping: helping or interest in others' activity? *Social Development, 24*(2), 357-366.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(4), 1-174.
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2001). Understanding of others' intentions in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(6), 589-599.
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(2), 91-106.
- Cascio, C., McGlone, F., Folger, S., Tannan, V., Baranek, G., Pelphrey, K.A., Essick, G. (2008). *Tactile perception in adults with autism: A multidimensional*

- psychophysical study. Journal of Autism & Developmental Disorders*, 38(1), 127–137.
- Casey, B. J., Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, 54(1-3), 241-257.
- Cassidy, K. W., Frineberg, D. S., Brown, K., & Perkins, A. (2005). Theory of mind may be contagious, but you don't catch it from your twin. *Child Development*, 75(1), 97-106.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Castelli, F. (2005). Understanding emotions from standardized facial expressions in autism and normal development. *Autism*, 9(4), 428-449.
- Cevikaslan, A., Evans, D. W., Dedeoğlu, C., Kalaça, S., & Yazgan, Y. (2014). A cross-sectional survey of repetitive behaviors and restricted interests in a typically developing Turkish child population. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(4), 472-482.
- Chackrabati, S., & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162, 1133-1141.
- Charman, T., Taylor, E., Drew, A., Cockerill, H., Brown, J.A., & Baird, G. (2005). Outcome at 7 years of children diagnosed with autism at age 2: predictive validity of assessments conducted at 2 and 3 years of age and pattern of symptom change over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 500-513.
- Chawarska, K., Macari, S., & Shic, F. (2013). Decreased spontaneous attention to social scenes in 6-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Biological Psychiatry*, 74(3), 195-203.
- Christensen, L., Hutman, T., Rozga, A., Young, G. S., Ozonoff, S., Rogers, S. J., . . . Sigman, M. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 40(8), 946–957.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A., Toth, S. L., & Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15, 1067-1091.

- Claiborne, P., C. (1995). *The Siege: A Family's Journey into the World of Autism*. Boston: Little Brown
- Clifford, S. M., & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(5), 791–805.
- Clifford, S. M., Hudry, K., Elsabbagh, M., Charman, T., Johnson, M. H., & BASIS Team (2013). Temperament in the first 2 years of life in infants at high-risk for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(3), 673-686.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & van der Lely, H. K. (2008). Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(1), 28-40.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, *58*, 175-199.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101.
- Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: inferences from brain and behavior. *Developmental Science*, *12*(6), 825-830.
- Cruz, L. P., Camargos-Junior, W., & Rocha, F. L. (2013). The broad autism phenotype in parents of individuals with autism: a systematic review of the literature. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, *35*(4), 252-263.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, *70*(4), 853-865.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*(1), 73-87.
- Davidson, C., O' Hare, A., Mactaggart, F., Green, J., Young, D., Gillberg, C., & Minnis, H. (2015). Social relationship difficulties in autism and reactive attachment disorder: Improving diagnostic validity through structured assessment. *Research in Developmental Disabilities*, *40*, 63-72.

- Davidson, D., Hilvert, E., Misiunaite, I., & Giordano, M. (2018). Proneness to guilt, shame, and pride in children with Autism Spectrum Disorders and neurotypical children. *Autism Research*.
- Dawson, M., Mottron, L., Gernsbacher, M. A. (2008). Learning in autism. In: Byrne, J. H. (ed.-in-chief), Roediger H. L. (vol. ed.). *Learning and Memory: A Comprehensive Reference*. Vol. 2. Academic Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Brown, C. (2015). "I Know How You Feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. E., & Holt, R (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Dennett, C. D. (1978). Beliefs about Beliefs (commentary on Premack, D., & Woodruff, G., 1978). *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 568-570.
- De Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell and K. Riggs. (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 189–226). Hove, U.K.: Psychology Press.
- De Villiers, J. & Pyers, J. (2002). Complements to cognition a longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17(1), 1037-1060.
- Dissanayake, C., Bui, Q., Bulhak-Paterson, D., Huggins, R., & Loesch, D. Z. (2009). Behavioural and cognitive phenotypes in idiopathic autism versus autism associated with fragile X syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 290-299.
- Dissanayake, C., & Macintosh, K. (2003). Mind reading and social functioning in children with autistic disorder and Asperger's disorder. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 213-239). NY: Psychology Press.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of Mind. How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Hove & NY: Psychology Press.
- Downs, A., & Smith, T. (2004). Emotional understanding, cooperation, and social behavior in high-functioning children with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(6), 625-636.

- Dunn, J., & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 50-69). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-revised*. Circle Pines (MN): American Guidance Service.
- Durrleman, S., Burnel, M. & Reboul, A. (2017). Theory of mind in SLI revisited: links with syntax, comparisons with ASD. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52(6), 816-830.
- Durrleman, S., & Franck, J. (2015). Exploring links between language and cognition in autism spectrum disorders: Complement sentences, false belief, and executive functioning. *Journal of Communication Disorder*, 54, 15-31.
- Dyck, M. J., Ferguson, K., & Shochet, I. M. (2001). Do autism spectrum disorders differ from each other and from non-spectrum disorders on emotion recognition tests? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(2), 105-116.
- Dyer, S., & Moneta, G. B. (2006). Frequency of parallel, associative, and co-operative play in British children of different socioeconomic status. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 34(5), 587-592.
- Eaves, L., C., & Ho, H. H. (2004). Brief report: stability and change in cognitive and behavioral characteristics of autism through childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 557-569.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370.

- Elfenbein, H. A., & Ambady, N. (2003). Universals and cultural differences in recognizing emotions. *Current Directions in Psychological Science*, *12*(5), 159-164.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y., Kauchali, S., Marcín, C., . . . Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, *5*, 160-179.
- Elison, J. T., Paterson, S. J., Wolff, J. J., Reznick, J. S., Sasson, N. J., Gu, H., . . . IBIS Network, (2013). White matter microstructure and atypical visual orienting in 7-month-olds at risk for autism. *American Journal of Psychiatry*, *170*(8), 899-908.
- Fadda, R., Parisi, M., Ferretti, L., Saba, G., Foscoliano, M., Salvago, A., & Doneddu, G. (2016). Exploring the role of theory of mind in moral judgment: The case of children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, *7*, 523.
- Fedor, J., Lynn, A., Foran, W., DiCicco-Bloom, J., Luna, B., & O’Hearn, K. (2017). Patterns of fixation during face recognition: Differences in autism across age. *Autism*, 1-15.
- Fehr, E., Glatzler-Rutzler, D., & Sutter, M. (2013). The development of egalitarianism, altruism, spite and parochialism in childhood and adolescence. *European Economic Review*, *64*, 369-383.
- Fein, D., Dixon, P., Paul, J., & Levin, H. (2005) Pervasive developmental disorder can evolve into ADHD: Case illustrations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *35*, 525–534.
- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I. M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., Stevens, M., . . . Helt, M. (2013). Optical outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(2), 195-205.
- Feldman, M. A., Ward, R. A., Savona, D., Regehr, K., Parker, K., Hudson, M., . . . Holden, J. J. (2012). Development and initial validation of a parent report measure of the behavioral development of infants at risk for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(1), 13-22.
- Feng, H. Lo, Y., Tsai, S. Cartledge, G. (2008). The effects of theory-of-mind and social skill training on the social competence of a sixth-grade student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*(4), 228-242.
- Filippova, E., & Astington, J.W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, *79*(1), 126-138.

- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & de Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: a prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*(1), 1-17.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, *17*(1), 99-103.
- 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*(6), 816-822.
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R., Watson, M.W., & Campione, J.C. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *51*(1), i-87.
- Fodor, J. A. (1983). *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Folio, M., & Fewell, R. R. (2000). *The Peabody Developmental Motor Scales (Pdms-2)* (5th ed). Chicago: The Riverside Publishing Co.
- Folstein, S. E., & Rosen-Sheidley, B. (2001). Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews Genetics*, *2*(12), 943–955.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, *66*(suppl 10), 3–8.
- Fombonne, E., Siddons, F., Achard, S., Frith, U. & Happé, F. (1994). Adaptive behavior and theory of mind in autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *3*(3), 176-186.
- Foss-Feig, J. H., Tadin, D., Schauder, K. B., & Cascio, C. J. (2013). A substantial and unexpected enhancement of motion perception in autism. *Journal of Neuroscience*, *33*(19), 8243–8249.
- Freitag, C. M. (2007). The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature. *Molecular Psychiatry*, *12*(1), 2-22.
- Fridenson-Hyo, S., Berggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Boelt, S., Baron-Cohen, S., & Golan, O. (2016). Basic and complex emotion recognition in children with autism: cross-cultural findings. *Molecular Autism*, *7*(52), 1-11.
- Frith, U. (1991). Translation of Asperger's paper "Autistic psychopathy" in children. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Frith, U., Happé, F., & Siddons, F. (1994). *Autism and theory of mind in everyday life. Social Development, 3(2)*, 108-124.
- Garon, N., Bryson, S. E., Zwaigenbaum, L., Smith, I. M., Brian, J., Roberts, W., & Szatmari, P. (2009). Temperament and its relationship to autistic symptoms in a high-risk infant sib cohort. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37(1)*, 59-78.
- Geschwind, D.H., & Levitt, P. (2007). Autism spectrum disorders: developmental disconnection syndromes. *Current Opinion in Neurobiology, 17*, 103-111.
- Gevers, C., Clifford, P., Mager, M., & Boer, F. (2006). Brief report: A theory-of-mind-based social-cognition training program for school-aged children with pervasive developmental disorders: an open study of its effectiveness. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(4)*, 567-571.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gillberg, C. I. & Gillberg, C. (1989) Asperger syndrome – some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 631–638.
- Gizzonio, V., Avanzini, P., Campi, C., Orivoli, S., Piccolo, B., Cantalupo, G., . . . Fabbri-Desto, M, (2015). Failure in pantomime action execution correlates with the severity of social behavior deficits in children with autism: a praxis study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(10)*, 3085-3097.
- Gopnik, A., & Graf, P. (1998). Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development, 59(5)*, 1366-1371.
- Goswami, U. (2014). *Childhood Cognitive Development*. UK: Wiley Blackwell.
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood. *Cognitive Development, 27(2)*, 99-111.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system-secondary*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1-223.
- Grezes, J., Wicker, B., Berthoz, S., & de Gelder, B. (2009). A failure to grasp the affective meaning of actions in autism spectrum disorder subjects. *Neuropsychologia, 47(8-9)*, 1816-1824.

- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), 103-136.
- Gzesh, S.M., & Surber, C. F. (1985). Visual perspective-taking skills in children. *Child Development, 56*(5), 1204–1213.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology, 8*, 345-365.
- Hadwin, J., & Perner, J. (1991). Pleased & surprised: children's cognitive theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 215-234.
- Hamilton, A.F., Brindley, R., & Frith, U. (2009). Visual perspective taking impairment in children with autistic spectrum disorder. *Cognition, 113*, 37-44.
- Hansen, S. N., Schendel, D. E., & Parner, E. T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders. The proportion attributable to changes in reporting practices. *JAMA Pediatrics, 169*(1), 56-62.
- Hale, C. M., & Tuger-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind. *Developmental Science, 6*(3), 346-359.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 129–154.
- Happé, F. G. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development, 66*(3), 843-855.
- Happé, F. (2003). Theory of mind and the self. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1001*, 131-144.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(1), 5–25.
- Harris, P. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology, 36*, 490-509.
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind & Language, 7*, 120-144.

- Harris, P., Johnson, C.N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379-400.
- Hart, S. L. (2013). A theoretical model of the development of jealousy. Insight through inquiry into jealousy protest. In S. L. Hart & M. Legerstee, M. (Eds). *Handbook of jealousy. Theory, research, and multidisciplinary approaches* (pp. 331-361). UK: Willey-Blackwell.
- Hart, S. L., Carrington, H. A., Tronick, E. Z., & Carroll, S. R. (2004). When infants loose exclusive maternal attention: Is it jealousy? *Infancy*, 6, 57-78.
- Hill, E. L. (2004a). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24(2), 189–233.
- Hill, E. L. (2004b). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26-32.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B-Biological Sciences*, 358, 281-289.
- Hobson, P., Chidambi, G., Lee, A., & Meyer, J. (2006). Foundations for self-awareness: An exploration through autism: V. Manifesting pride, guilt, and embarrassment/coyness. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(2), 94-112.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57(3), 567-582.
- Hoogenhout, M., & Malcom-Smith, S. (2017). Theory of mind predicts severity level in autism. *Autism*, 21(2), 242-252.
- Howard, A. A., Mayeaux, L., & Naigles, L. R. (2008). Conversational correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind. *First Language*, 28(4), 375-402.
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger ayndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 3-13.
- Hughes, C., Adlam, A., Happe, F., Jackson, J., Taylor, A., & Caspi, A. (2000). Good test--retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 483-490.

- Hughes, C., Devine, R. T., & Wang, Z. (2017). Does parental mind-mindedness account for cross-cultural differences in preschoolers' Theory of mind? *Child Development*, 1-15.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447-1459.
- Hutchins, T. L., Bond, L. A., Siliman, E. R., & Bryant, J. B. (2009). Maternal epistemological perspectives and variations in mental state talk. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 61-80.
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Chace, W. (2008). Test-retest reliability of a theory of mind task battery for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 23, 195-206.
- Idring, S., Lundberg, M., Sturm, H., Dalman, C., Gumpert, C., Rai, D., . . . Magnusson, C. (2015). Changes in prevalence of autism spectrum disorders in 2001–2011: Findings from the Stockholm youth cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1766-1773.
- Jameel, L., Vyas, K., Bellesi, G., Roberts, V., & Channon, S. (2014). Going 'above and beyond': are those high in autistic traits less pro-social? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1846-1858.
- Jenkins, J.M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74(3), 905-920.
- Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1999). The strange stories test: A replication with high-functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 395–406.
- Jones, E. J. H., Gliga, T., Bedford, R., Charman, T., Johnson, M. H. (2014). Developmental pathways to autism: A review of prospective studies of infants at risk. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 39, 1-33.
- Joseph, R. M., & Tuger-Flusberg, H. (2004). The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. *Development and Psychopathology*, 16(1), 137-155.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M., (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213-233.
- Kaland, N., Callesen, K., Møller Nielsen, A., Mortensen, L. E., & Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-

- functioning autism on advanced theory of mind tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1112-1123.
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Smith, L., Lykke-Mortensen, E., Callesen, K., & Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test: A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 14(2), 73–82.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kang, E., Klein, E. F., Lillard, A. S., & Lerner, M. D. (2016). Predictors and moderators of spontaneous pretend play in children with and without autism spectrum disorder. *Frontiers, in Psychology*, 7, 1577.
- Kasari, C., Chang, Y. C., & Patterson, S. (2013). Pretending to Play or Playing to Pretend: The Case of Autism. *American Journal of Play*, 6(1), 124-135.
- Kasari, C., Sigman, M. D., Baumgartner, P., & Stipek, D. (1993). Pride and mastery in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(3), 353-362.
- Kazak, S., Collis, G. M., & Lewis, V. (1997). Can young people with autism refer to knowledge states? Evidence from their understanding of "know" and "guess". *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(8), 1001-1009.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind: the preschool years and beyond. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 121-142). NY: Psychology Press.
- Kelley, E., Paul, J., Fein, D., & Naigles, L. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 807–828.
- Kendler, K. S., Halberstadt, L. J., Butera, F., Myers, J., Bouchard, T., & Ekman, P. (2008). The similarity of facial expressions in response to emotion-inducing films in reared-apart twins. *Psychological Medicine*, 38(10), 1475-1483.
- Kenworthy, L., Yerys, B. E., Anthony, L. G., & Wallace, G. L. (2008). Understanding executive control in autism spectrum disorders in the lab and in the real world. *Neuropsychology Review*, 18(4), 320-338.
- Kestenbaum, R., & Gelman, S. A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10, 443-458.

- Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., & Jampol, N. (2011). The accidental transgressor: Morally relevant theory of mind. *Cognition*, *119*(2), 197-215.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Open lecture on statistics*.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E., . . . Grinker, R. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, *168*, 904-912.
- Klin, A. (2003). Asperger syndrome: An update. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *25*(2), 103-9.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*, *59*(9), 809-816.
- Kornilaki, E. N., & Chlouverakis, G. (2004). The situational antecedents of pride and happiness: Developmental and domain differences. *British Journal of Developmental Psychology*, *22*(4), 605-619.
- Kopra K., Wendt, L., Wendt, T., & Paavonen, E.J. (2008). Comparison of diagnostic methods for Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(8), 1567-1573.
- Kuhn, R. (2004). Eugen Bleuler's concepts of psychopathology. *History of Psychiatry*, *15*(3), 361-366.
- Kyriakopoulou, N., & Vosniadou, S. (2014). Using theory of mind to promote conceptual change in science. *Science & Education*, *23*(7), 1447-1462.
- Lalonde, C., & Chandler, M. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, *9*, 167-185.
- Landrigan, P. J. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Current Opinion in Pediatrics*, *22*(2), 219-225.
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBountym J., & Kerr, D. C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, *28*(4), 871-889.
- Langan, M. (2011). Parental voices and controversies in autism *Disability & Society*, *26*(2), 193-205.

- Larsen, J. T. (2017). Holes in the case for mixed emotion. *Emotion Review*, 9(2), 118-123
- Larsen, J. T., & Green, J. D. (2013). Evidence for mixed feelings of happiness and sadness from brief moments in time. *Cognition & Emotion*, 27, 1469–1477.
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 596-606.
- Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37(5), 894–910.
- Leiter, R. G. (1980). *Leiter International Performance Scale*. Chicago: Stoelting.
- Lempers, J. D., Flavell, E. R., & Flavell, J. H. (1977). The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception. *Genetic Psychology Monograph*, 95(1),3-53.
- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(4), 315-324.
- Leslie, A. M., Mallon, R., & DiCorcia, J. A. (2006). Transgressors, victims, and cry babies: is basic moral judgment spared in autism? *Social Neuroscience*, 1(3-4), 270-283.
- Lewis, M., Stanger, C., & Sullivan, M. W. (1989). Deception in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 25(3), 439-443.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60(1), 146-156.
- Li, A. S., Kelley, E. A., Evans, A. D., & Lee, K. (2011). Exploring the ability to deceive in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(2), 185-195.
- Libertus, K., & Needham, A. (2011). Reaching experience increases face preference in 3-month-old infants. *Developmental Science*, 14(6), 1355–1364.
- Libertus, K., & Needham, A. (2014). Encouragement is nothing without control: factors influencing the development of reaching and face preference. *Journal of Motor Learning & Development*, 2(1), 16–27.
- Liddle, B., & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(3-4), 231-246.

- Lillard, S. A. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development, 64*(2), 348-371.
- Lind, S., & Bowler, D.M. (2010). Impaired performance on see-know tasks amongst children with autism: evidence of specific difficulties with theory of mind or domain-general task factors? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 479-484.
- Little, L. M., Dean, E., Tomchek, S., & Dunn, W. (2018). Sensory processing patterns in autism, attention deficit hyperactivity disorder, and typical development. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 38*(3), 243-254.
- Lollard, A. S., & Kavanaugh, R. D. (2014). The contribution of symbolic skills to the development of an explicit theory of mind. *Child Development, 85*(4), 1535-1551.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition and Development, 7*(2), 173-187.
- Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M., & Jacobs, J. (2013). Social network changes over the school year among elementary school-aged children with and without an autism spectrum disorder. *School Mental Health, 5*(1), 38-47.
- Lockl, K., Ebert, S. & Weinert, S. (2017). Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings. *Learning and Individual Differences, 53*, 93-102.
- Loh, A., Soman, T., Brian, J., Bryson, S. E., Roberts, W., Szatmari, P., . . . Zwaigenbaum, L. (2007). Stereotyped motor behaviors associated with autism in high-risk infants: a pilot videotape analysis of a sibling sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(1), 25-36.
- Lohmann, H., & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: a training study. *Child Development, 74*(4), 1130-1144.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental syndromes. *Journal of Autism and Developmental Syndromes, 24*, 659-85.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P.C., Risi, S., & Gotham, K. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule - Second Edition (ADOS-2)*. Torrance, CA: Western Psychological Services.

- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry*, *63*, 694–701.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook Jr., E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., . . . Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Syndromes*, *30*(3), 205–223.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Syndromes*, *33*(3), 239–251.
- Loth, E., Gomez, C. J., & Happé, F. (2008). Event schemas in autism spectrum disorders: The role of theory of mind and weak central coherence. *Journal of Autism and Developmental*, *38*(3), 449–463.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence. *Social Psychiatry*, *1*, 124–137.
- Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S., Jussila, K., Mattila, M., Ryder, N., . . . Moilanen, I. (2007). The use of context in pragmatic language comprehension in children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(6), 1049–1059.
- Low, J. & Perner, J. (2012). Implicit and explicit theory of mind: State of the art. *British Journal of Developmental Psychology*, *30*(1), 1–13.
- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3–6 years: new longitudinal evidence. *Child Development*, *84*(4), 1442–1458.
- MacDonald, R., Green, G., Mansfield, R., Geckeler, A., Gardenier, N., . . . Sanchez, J. (2007). Stereotypy in young children with autism and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, *28*(3), 266–277.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2004). Attachment security and parental sensitivity during infancy: Associations with friendship quality and false-belief understanding at age 4. *Journal of Social and Personal Relationships*, *21*(5), 639–667.
- McHugh, L., Bobarnac, A., & Reed, P. (2011). Brief report: teaching situation based emotions to children with autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 1423–1428.

- Mahler, M. S., Furer, M., & Settlage, S. F. (1959). Severe emotional disturbances in childhood: psychosis. In Arieti, S. (ed.). *American Handbook of Psychiatry. 1. Basic Books*, 816–39.
- Mahone, E. M., Bridges, D., Prahme, C., & Singer, H. S. (2004). Repetitive arm and hand movements (complex motor stereotypies) in children. *Journal of Pediatrics*, *145*(3), 391-395.
- Martins, C., Mateus, V., Osorio, A., Martins, E. C., & Soares, I. (2014). Joint attention with the mother and the father at 10 months of age. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(3), 319-330.
- Masangkay, Z.S., McCluskey, K.A., McIntyre, C.W., Sims-Knight, J., Vaughn, B.E., & Flavell, J.H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, *45*(2), 357-366.
- Matson, J. L., Dempsey, T., Lovullo, S. V., & Wilkins, J. (2008). The effects of intellectual functioning on the range of core symptoms of autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, *29*(4), 341-350.
- Mattila, M., Kielinen, M., Linna, S., Jussila, K., Ebeling, H., Bloigu, R., . . . Moilanen, I. (2011). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *50*(6), 583-592.
- Meindl, J. N., & Canella-Malone, H. (2011). Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(5), 1441-1454.
- Meins, E., Centifanti, L. C., Fernyhough, C., & Fishburn, S. (2013). Maternal mind-mindedness and children's behavioral difficulties: mitigating the impact of low socioeconomic status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(4), 543-553.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, *7*, 1–24.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, *73*, 1715–1726.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, *31*(5), 838-850.

- Meltzoff, A. N. (2007). 'Like me': a foundation for social cognition. *Developmental Science*, *10*(1), 126-134.
- Merrell, K. W. (1995). Relationships among early childhood behavior ratings scales: Convergent and discriminant construct validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Early Education & Development*, *6* (3), 253-264.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *15*(2), 142–154.
- Miller, P. H. (2014). Piaget's theory. Past, Present, and Future. In U. Goswami (2014). *Childhood Cognitive Development* (pp. 649-672). UK: Wiley Blackwell.
- Miller, M., Iosif, A., Hill, M., Young, G. S., Schwichtenberg, A. J., & Ozonoff, S. (2017). Response to name in infants developing autism spectrum disorder: a prospective study. *Journal of Pediatrics*, *183*, 141-146.
- Misailidi, P. (2007). Children's understanding of display rules: the role of second-order intentions. *Hellenic Journal of Psychology*, *4*, 36-51.
- Mitchell, P., & Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, *39*(2), 107-127.
- Modabbernia, A., Velthorst, E., & Reichenberg, A. (2017). Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. *Molecular Autism*, *8*(13), 1-16.
- Moll, H., & Meltzoff, A.N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*, *82*(2), 661-673.
- Montiel-Nava, C., & Peña, J. A. (2008). Epidemiological findings of pervasive developmental disorders in a Venezuelan study. *Autism*, *12*(2), 191-202.
- Moore, V., & Goodson, S. (2003). How well does early diagnosis of autism stand the test of time? Follow-up study of children assessed for autism at age 2 and development of an early diagnostic service. *Autism*, *7*, 47–63.
- Moore, C., Pure, K., & Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*, *61*(3), 722-730.
- Moran, J. M., Young, L. L., Saxe, R., Lee, S. M., O' Young, D., Mavros, P. L., & Gabrieli, J. D. (2011). Impaired theory of mind for moral judgment in high-functioning autism. *PNAS*, *108*(7), 2688-2692.
- Mostert-Kerckhoffs, M. A. L., Staal, W. G., Houben, R. H., & de Jonge, M. V., (2015). Stop and change: inhibition and flexibility skills are related to repetitive behavior

- in children and young adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(10), 3148-3158.
- Moszkowski, R. J., & Stack, D. M. (2007). Infant touching behaviour during mother–infant face- to- face interactions. *Infant and Child Development*, 16(3), 307-319.
- Mullen, E. (1997). *Mullen Scales of Early Learning*. LA: Western Psychological Services.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274.
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T., & van Dongen, L. (1999). 'The TOM Test: A new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders.' *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 67-80.
- Nadig, A. S., Ozonoff, S., Young, G. S., Rozga, A., Sigman, M., & Rogers, S. J. (2007). A prospective study of response to name in infants at risk for autism. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(4), 378–383.
- Nelson, N. L., & Russell, J. A. (2011). When dynamic, the head and face alone can express pride. *Emotion*, 11(4), 990-993.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., . . . Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 28, 235-258.
- Newton, P., Reddy, V., & Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 297-317.
- Nicolini, C., Ahn, Y., Michalski, B., Rho, J. M., & Fahnstock, M. (). Decreased mTOR signaling pathway in human idiopathic autism and in rats exposed to valproic acid. *Acta Neuropathologica Communications*, 3(3), 1-13.
- Noens, I., van Berckelaer-Onnes, I., Verporten, R., & van Duijin, G. (2006). The ComFor: an instrument for the indication of augmentative communication in people with autism and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 621-632.
- Noterdaeme, M., Wriedt, E., & Hoehne, C. (2010). Asperger's syndrome and HFA- Language, motor and cognitive profiles. *European Child and Adolescence Psychiatry*, 19, 475-481.

- Novin, S., & Rieffe, C. (2015). Validation of the Brief Shame and Guilt Questionnaire for Children. *Personality and Individual Differences, 85*, 56-59.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, 59*(5), 1323-1328.
- O'Brien, L., Slaughter, V., & Peterson, C. C. (2011). Sibling influences on theory of mind development for children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 52*(6), 713-719.
- Oberman, L. M., & Ramachandran, V. S. (2007). The simulating social mind: the role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological Bulletin, 133*(2), 310-327.
- Olson, K. R., & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. *Cognition, 108*(1), 222-231.
- O'Neill, D. K. (2005). Talking about "new" information: The given/ new distinction and children's developing theory of mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (84-105). New York, NY, US: Oxford University Press.
- O'Neill, D. K., & Chong, S. C. F. (2001). Preschool children's difficulty understanding the types of information obtained through the five senses. *Child Development, 72*(3), 803-815.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory- of- mind development. *Social Development, 17*(1), 47-60.
- O'Reilly, J., & Peterson, C. C. (2014). Theory of mind at home: linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding. *Early Child Development and Care, 184*(12), 1934-1947.
- O' Riordan, M., & Passetti, F. (2006). Discrimination in autism within different sensory modalities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(5), 665-675.
- Ouellette-Kuntz, H., Coo, H., Lam, M., Breitenbach, M. M., Hennessey, P. E., Jackman, P. D., Chung, A. M. (2014). The changing prevalence of autism in three regions of Canada. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 120-136.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., Stone, W. L. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: a Baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics, 128*(3), 488-495.

- Paparella, T., Goods, K. S., Freeman, S., & Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorder, 44*(6), 569-583.
- Parlade, M. V., & Iverson, J. M. (2015). The development of coordinated communication in infants at heightened risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 2218-2234.
- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: why do infants and toddlers help, comfort, and share? *Child Development Perspectives, 8*(2), 77-81.
- Pavarini, G., de Hollanda Souza, D., & Hawk, C. K. (2013). Parental practices and theory of mind development. *Journal of Child and Family Studies, 22*(6), 844-853.
- Paynter, J. & Peterson, C. (2010). Language and ToM development in autism versus Asperger syndrome: Contrasting influences of syntactic versus lexical/semantic maturity. *Research in Autism Spectrum Disorders, 377-385*.
- Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2005). Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: evidence of deficits. *Development and Psychopathology, 17*, 47-65.
- Pellicano, E. (2007). Links between theory of mind and executive function in young children with autism: clues to developmental primacy. *Developmental Psychology, 43*(4), 974-990.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 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., & Howes, D. (1992). "He thinks he knows": And more developmental evidence against simulation (role-taking) theory". *Mind and Language, 7*, 72-86.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three- year- olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development, 65*(4), 1228-1238.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology 39*(3), 437-471.

- Persico, A. M., & Bourgeron, T. (2006). Searching for ways out of the autism maze: genetic, epigenetic and environmental clues. *Trends in Neurosciences*, 29(7), 349–358.
- Peskin, J., & Ardino, V. (2003). Representing the mental world in children's social behavior: playing hide-and-seek and keeping a secret. *Social Development*, 12(4), 496-512.
- Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 435-455.
- Peterson, C. C., Garnett, M., Kelly, A., & Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18(2), 105-115.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language*, 15(1), 123-145.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 105-224.
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52(1), 46-57.
- Peterson, C. C., Slaughter, V. P., & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(12), 1243-1250.
- Peterson, C.C., Slaughter, V., Peterson, J., & Premack, D. (2013). Children with autism can track others' beliefs in a competitive game. *Developmental Science*, 16(3), 443-450.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76(2), 502-517.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & 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. *Child Development*, 83(2), 469-485.

- Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1995). To what extent can children with autism understand desire? *Development and Psychopathology*, *7*(1), 151–169.
- Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). Brief report: high and low level initiations of joint attention, and response to joint attention: differential relationships with language and imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(1), 262-268.
- Pollak, R. (1997). *The Creation of Dr. B: A biography of Bruno Bettelheim*. New York: Simon & Schuster.
- Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127-152.
- Posserud, M., Lundervold, A. J., Lie, S. A., & Gillberg, C. (2010). The prevalence of autism spectrum disorders: impact of diagnostic instrument and non-response bias. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *45*, 319-327.
- Pratt, C., & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, *61*(4), 973-982.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, *1*(4), 515-526.
- Pyers, J. E., & Senghas, A. (2009). Language promotes false-belief understanding: evidence from learners of a new sign language. *Psychological Science*, *20*(7), 805-812.
- Racine, T. P., Carpendale, J. I. M., & Turnbull, W. (2007). Parent–child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion*, *21*(3), 480-494.
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, *27*(2), 224-260.
- Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). "This way!", "No! That way!" - 3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, *22*, 47-68.
- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: deception and "social living". *Philosophical Transactions of the Royal Society*, *362*, 621-637.
- Renouf, A., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., . . . Perusse (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and

- reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109-1123.
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.
- Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M., & Gibbs, V. (2003). Theory of mind, Machiavellianism, and social functioning in childhood. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 67-97). NY: Psychology Press.
- Reynell, J., & Gruber, C. (1990). *Reynell Developmental Language Scales*. LA: Western Psychological Services.
- Richards, C., Jones, C., Groves, I., Moss, J., & Oliver, C. (2015). Prevalence of autistic spectrum disorder phenomenology in genetic disorders: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Psychiatry*, 2, 909–916.
- Richler, J., Bishop, S. L., Kleinke, J. R., & Lord, C. (2007). Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 73–85.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Rimland, B. (1964). *Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Rinehart, J. N., Bradshaw, L. J., Moss, A. S., Brereton, V. A., & Tonge, J. B. (2000). Atypical interference of local detail on global processing in high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 769-778.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 131-144.
- Rondeau, E., Klein, L. S., Masse, A., Bodeau, N., Cohen, D., Guile, J. M. (2013). Is pervasive developmental disorder not otherwise specified less stable than autistic disorder? A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(9), 1267-1276.
- Rossignol, D. A., Genuis, S. J., & Frye, R. E. (2014). Environmental toxicants and autism spectrum disorders: a systematic review. *Translational Psychiatry*, 4, 1-23.

- Ruble, L. A., & Dalrymple, N. J. (1996). An alternative view of outcome in autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 11*, 3-12.
- Ruffman, T., Garnham, W., & Rideout, P. (2001). Social understanding in autism: eye gaze as a measure of core insights. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 42(8)*, 1083-1094.
- Ruffman, T., & Keenan, T.R. (1996). The belief-based emotion of surprise: The case for a lag in understanding relative to false belief. *Developmental Psychology, 32(1)*, 40-49.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology, 34(1)*, 161-174.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development, 73(3)*, 734-751.
- Russell, J. A. (2017). Mixed emotions viewed from the psychological constructionist perspective. *Emotion Review, 9(2)*, 111–117.
- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin, 125*, 3–30.
- Rutherford, M. D., & Rogers, S. J. (2003). Cognitive underpinnings of pretend play in autism.. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33(3)*, 289-302.
- Saalasti, S., Lepistö, T., Toppila, E., Kujala, T., Laakso, M., Nieminen-von Wendt, T., . . . Jansson-Verkasalo, E. (2008). Language abilities of children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(8)*, 1574-80.
- Sadiq, F. A., Slator, L., Skuse, D., Law, J., Gillberg C., & Minnis, H. (2012). Social use of language in children with reactive attachment disorder and autism spectrum disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry, 21(5)*, 267-276.
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 417–438.
- Salter, G., Seigal, A., Claxton, M., Lawrence, K., & Skuse, D. (2008). Can autistic children read the mind of an animated triangle? *Autism, 12(4)*, 349-371.
- San Juan, V. & Astington, J. (2017). Does language matter for implicit theory of mind? The effects of epistemic verb training on implicit and explicit false-belief understanding. *Cognitive Development, 41*, 19-32.

- Sasson, N. J., Lam, K. S., Parlier, M., Daniels, J. L., & Piven, J. (2013). Autism and the broad autism phenotype: familial patterns and intergenerational transmission. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 5*(1), 1-7.
- Saulnier, C., & Klin, A. (2007). Brief report: social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 788–793.
- Schaffer, H. R., & Liddell, C. (1984). Adult- child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology, 2*(1), 33-42.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Sibling, S. (1983). The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition, 14*(3), 301-321.
- Scheeren, A. M., Rosnay, M., Koot, H. M., & Begeer, S. (2013). Rethinking theory of mind in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(6), 628-635.
- Schneider, D., Slaughter, V. P., Bayliss, A. P., & Dux, P. E. (2013). A temporally sustained implicit theory of mind deficit in autism spectrum disorders. *Cognition, 129*(2), 410-417.
- Schnur, J. (2005). Asperger syndrome in children. *Clinical Practice, 17*(8), 302-308.
- Seung, K. H. (2007). Linguistic characteristics of individuals with high functioning autism and Asperger syndrome. *CLINICAL Linguistics & Phonetics, 21*(4), 247-259.
- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *Developmental Psychology, 39*(4), 717-729.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(4), 545-564.
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development, 78*(3), 839-858.
- Slaughter, V., & Repacholi, B. (2003). Introduction: Individual differences in theory of mind. What are we investigating? In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 1-12). NY: Psychology Press.

- Smetana, J. G., & Braeges, J. L. (1990). The development of toddler's moral and conventional judgments. *Merrill-Palmer Quarterly*, *36*(3), 329-346.
- Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C., & Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind. *Developmental Psychology*, *48*(4), 1144-1155.
- Smith, C. E., & Warneken, F. (2014). Does it always feel good to get what you want? Young children differentiate between material and wicked desires. *British Journal of Developmental Psychology*, *32*(1), 3-16.
- Solomon, M., Goodlin-Jones, B. L., & Anders, T. F. (2004). A social adjustment enhancement intervention for high functioning autism, Asperger's syndrome, and pervasive developmental disorder NOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(6), 649-668.
- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. V. (1985). *Vineland Adaptive Behavior Scales (Expanded)*. Circle Pines (MN): American Guidance Service.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales (2nd ed.)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Spelke, S.E. (1998). Nativism, empiricism, and the origins of knowledge. *Infant Behavior & Development*, *21*(2), 181-200.
- Steele, S. D., Minshew, N. J., Luna, B., & Sweeney, J. A. (2007). Spatial working memory deficits in autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, *37*(4), 605-612.
- Steele, S., Joseph, M. R., & Tager-Flusberg, H. (2003). Brief Report: Developmental Change in Theory of Mind Abilities in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(4), 461-467.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, *30*(3), 395-402.
- Sutera, S., Pandey, J., Esser, E. L., Rosental, M. A., Wilson, L. B., Barton, M., . . . Fein, D. (2007). Predictors of optimal outcome in toddlers diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*, 98-107.
- Swinkels, S. H., Dietz, C., van Daalen, E., Kerkhof, I. H., van Engeland, H., & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for autistic spectrum in children aged 14 to 15 months. I: the development of the Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(6), 723-732.

- Symons, D. K., & Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother- child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9(1), 3-23.
- Szatmari, P., Bryson, E. S., Streiner, L. D., Wilson, F., Archer, L., & Rye, C. (2000). Two-year outcome of preschool children with autism or Asperger's syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1980-1987.
- Tager-Flusberg, H. (2003). Exploring the relationship between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds), *Individual differences in theory of mind* (pp. 197-212). NY: Psychology Press.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 311-315.
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. (2005). How language facilitates the acquisition of false-belief understanding in children with autism. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (298-318). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1994). Predicting and explaining behavior: A comparison of autistic, mentally retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1059-107.
- Talwar, V., Zwaigenbaum, L., Goulden, K.J., Manji, S., Loomes, C., Rasmussen, C. (2012). Lie-telling behavior in children with autism and its relation to false-belief understanding. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 122-129.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 102-111.
- Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1256-1269.
- Tavassoli, T., Miller, L. J., Schoen, S. A., Nielsen, D. M., & Baron-Cohen, S. (2014). Sensory over-responsivity in adults with autism spectrum conditions. *Autism*, 18(4), 428-432.

- Tasse, M. J., Aman, M. G., Hammer, D., & Rojahn, J. (1996). The Nisonger Child Behavior Rating Form: age and gender effects and norms. *Research in Developmental Disabilities, 17*, 59–75.
- Thorndike, R., Hagen, E., & Sattler, J. M. (1986). *Guide for Administering and Acoring the Stanford Binet Intelligence Scale* (4th ed.). Chicago: Riverside.
- Thoermer, C., Sodian, B., Vuori, M., Perst, H., & Kristen, S. (2012). Continuity from an implicit to an explicit understanding of false belief from infancy to preschool age. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(1), 172-187.
- Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M., & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(5), 585-595.
- Tidmarsh, L., & Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(8), 517-525.
- Tinbergen, N., & Tinbergen, E. A. (1983). *“Autistic” children: New hope for a cure*. London: George Allen and Unwin.
- Thompson, L. A., & Trevathan, W. R. (2009). Cortisol reactivity, maternal sensitivity, and infant preference for mother’s familiar face and rhyme in 6-month-old infants. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 27*(2), 143-167.
- Tracy, J. L., & Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: evidence for biologically innate nonverbal displays. *PNAS, 105*(33):11655-11660.
- Tracy, J. L., Robins, R. W., & Lagattuta, K. H. (2005). Can children recognize pride? *Emotion, 5*(3), 251-257.
- Tracy, J. L., Robins, L. W., Schriber, R. A., & Solomon, M. (2011). Is emotion recognition impaired in individuals with autism spectrum disorders? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 102-109.
- Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 31*(2), 119-130.
- Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development, 20*, 119-135.
- Tsiamyrtzis, P., Dowdall, J., Shastri, D., Pavlidis, I. T., Frank, M. G., & Ekman, P. (2007). Imaging facial physiology for the detection of deceit. *International Journal of Computer Vision, 71*(2), 197-214.

- Turiel, E. (2008). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: More than a sequence in development. *Human Development, 51*(1), 21-39.
- Turner-Brown, L. M., Baranek, G. T., Reznick, J. S., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2013). The First Year Inventory: A longitudinal follow-up of 12-month-olds to 3 years of age. *Autism, 17*(5), 527-540.
- Turner-Brown, L. M., Perry, T. D., Dichter, G. S., Bodfish, J. W., & Penn, D. L. (2008). Brief report: Feasibility of social cognition and interaction training for adults with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(9), 1777-1784.
- Valenza, E., Simion, F., Cassia, V. M., & Umiltà, C. (1996). Face preference at birth. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance, 22*(4), 892-903.
- Vierkant, T. (2011). Self- knowledge and knowing other minds: The implicit/explicit distinction as a tool in understanding theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(1), 141-155.
- Wallace, L. G., Kenworthy, L., Pugliese, C. E., Popal, H. S., White, E. I., Brodsky, E., & Martin, A. (2016). Real-world executive functions in adults with autism spectrum disorder: profiles of impairment and associations with adaptive functioning and co-morbid anxiety and depression. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(3), 1071-1083.
- Wan, M. W., Green, J., Elsabbagh, M., Johnson, M., Charman, T., Plummer, F., & BASIS Team (2012). Parent-infant interaction in infant siblings at risk of autism. *Research in Developmental Disabilities, 33*(3), 924-932.
- Warneken, F., Lohse, K., Melis, A. P., & Tomasello, M. (2011). Young children share the spoils after collaboration. *Psychological Science, 22*(2), 267-273.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(9), 397-402.
- Watson, L. A., Crais, E. R., Baranek, G. T., Dykstra, J. R., & Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: a retrospective home video study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 22*, 25-39.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology, 35*(2), 386-391.

- Watson, D., & Stanton, K. (2017). Emotion blends and mixed emotions in the hierarchical structure of affect. *Emotion Review*, 9(2), 99–104.
- Way, M. M. Y., & Cheng, H. Y. (2018), Genetics and epigenetics of autism: A Review. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 72(4), 228-244.
- Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (4th ed.). San Antonio: Psychological Corporation.
- Wellman, H.M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 240-277.
- Wellman, H. M., & Benerjee, M. (1991). Mind and emotion: children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 191-214.
- 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.
- Wellman, H. M., Harris, P., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9(2), 117-149.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H.M., Phillips, A.T., Dunphy-Lelii, S. & LaLonde, N. (2004). Infant social attention predicts preschool social cognition. *Developmental Science*, 7(3), 283-288.
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs-The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245-275.
- White, S., Hill, E., Happe, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114-128.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2004). The relative power of an emotion's facial expression, label, and behavioral consequence to evoke preschoolers' knowledge of its cause. *Cognitive Development*, 19, 111-125.

- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, *28*, 565–581.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2011). In building a script for an emotion, do preschoolers add its cause before its behavior consequence? *Social Development*, *20*(3), 471-485.
- Wimmer, H., Hogrefe, G. J., & Perner, J. (1998). Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development*, *59*(2), 386-396.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*(1), 103-128.
- Wing L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, *11*, 115-29.
- Wing L. (2005). Reflections on opening Pandora's Box. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *35*(2), 197-203.
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, *32*(2), 768-773.
- Wolff, N., Chmielewski, W. X., Beste, C., & Roessner, V. (2017). Working memory load affects repetitive behaviour but not cognitive flexibility in adolescent autism spectrum disorder. *The World Journal of Biological Psychiatry*, *16*, 1-12.
- Wörmann, V., Holodynski, M., Kartner, J., & Keller (2014). The emergence of social smiling: the interplay of maternal and infant imitation during the first three months in cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *45*(3), 339-361.
- Wong, V. C. N. & Hui, S. L. H. (2008). Epidemiological study of autism spectrum disorder in China. *Journal of Child Neurology*, *23*(1), 67-72.
- World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders*. Geneva: World Health Organization.
- Yeargin-Allshop, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., & Murphy, C. (2003). Prevalence of autism in a US metropolitan area. *JAMA*, *289*(1), 49-55.
- Yerys, B. E., Hepburn, S. L., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2007). Executive function in preschoolers with autism. Evidence consistent with a secondary deficit. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(6), 1068-1079.

- Yuill, N. (1984). Young children's coordination of motive and outcome in judgments of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 73-81.
- Yuill, N., & Pearson, A. (1995). The development of bases for trait attribution: Children's understanding of traits as causal mechanisms based on desire. *Developmental Psychology*, 34(3), 574-586.
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D., & Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 457-475.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development*, 81(6), 1661-1669.
- Van Rosmalen, L., Van der Veer, R., & Van der Horst, F. (2015). Ainsworth's strange situation procedure: The origin of an instrument. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 51(3), 261-284.
- Vieillard, S., & Guidetti, M. (2009). Children's perception and understanding of (dis)similarities among dynamic bodily/ facial expressions of happiness, pleasure, anger, and irritation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(1), 78-95.
- Voltmer, K., & von Salisch (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107-118.
- Zafeiriou, D. I., Ververi, A., & Vargiami, E. (2007). Childhood autism and associated comorbidities. *Brain and Development*, 29(5), 257-272.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.
- Zalla, T., Sav, A. M., Stopin, A., Ahade, S., & Leboyer, M. (2009). Faux pas detection and intentional action in Asperger Syndrome. A replication on a French sample. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 39(2), 373-382.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4),
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 143-152.

Ελληνόγλωσσες Αναφορές

- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αριστοτέλης. Άπαντα (Α τόμος). Πολιτικά 1: 1253a 2-18. Αθήνα: Κάκτος, 1993.
- Μισαηλίδου, Π. (2003). *Η Θεωρία των Παιδιών του Νου*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Ρούσσο, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α. & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και τεστ λεξιλογίου*. Αθήνα: Μοτίβο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 1. Μέτρα Κεντρικής Τάσης και Μέτρα Διασποράς για τη Χρονολογική Ηλικία, τη Λεκτική Νοητική Ηλικία, και τη μη Λεκτική Νοητική Ηλικία των τριών Ηλικιακών Ομάδων

	<u>Ηλικιακές Ομάδες</u>		
	7-8 ετών	8-9 ετών	9-10 ετών
<i>N</i>	20	20	20
Φύλο (Α:Κ)	10:10	10:10	10:10
Ελλείπουσες Παρατηρήσεις ΧΗ (σε μήνες)	0	0	0
ΜΟ (ΤΑ)	91.65 (3.77)	103.80 (3.59)	112.85 (3.75)
Διάμεσος	92	104	111
Επικρατούσα Τιμή	96	108	110
Εύρος	12 [84-96]	11 [97-108]	11 [109-120]
Διακύμανση	14.24	12.9	14.03
<i>Λ_NH</i>			
ΜΟ (ΤΑ)	90.00 (10.66)	102.00 (16.75)	117.60 (13.26)
Διάμεσος	84	108	120
Επικρατούσα Τιμή	84	84	108
Εύρος	36 [84-120]	48 [84-132]	48 [84-132]
Διακύμανση	113.68	280.42	175.83
<i>Μ_ΛNH</i>			
ΜΟ (ΤΑ)	94.50 (19.06)	111.00 (21.63)	118.20 (17.53)
Διάμεσος	84	114	132
Επικρατούσα Τιμή	78	132	132
Εύρος	60 [72-132]	48 [84-132]	48 [84-132]
Διακύμανση	363.31	468	307.33

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ: ΧΗ = χρονολογική ηλικία, ΛNH = λεκτική νοητική ηλικία, ΜΛNH = μη λεκτική νοητική ηλικία

Πίνακας 2. Ανάλυση Διακύμανσης κατά τη Χρονολογική Ηλικία, τη Λεκτική Νοητική Ηλικία και τη μη Λεκτική Νοητική Ηλικία μεταξύ και εντός των τριών Ηλικιακών Ομάδων.

		Βαθμοί Ελευθερίας	F	Sig
XH	Μεταξύ των Ομάδων	2	164.903	.000
	Εντός των ομάδων	57		
Λ_NH	Μεταξύ των Ομάδων	2	20.162	.000
	Εντός των ομάδων	57		
M_ΛH	Μεταξύ των Ομάδων	2	7.779	.001
	Εντός των ομάδων	57		

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Πίνακας 3. Έλεγχος *t* Εξαρτημένων Τιμών εντός των τριών Ηλικιακών Ομάδων

		Διαφορά Μέσων όρων	t	Βαθμοί Ελευθερίας	Sig
7-8 ετών	XH - Λ_NH	1,650	0.735	19	.471
	Λ_NH - M_ΛNH	- 4.500	-0.948		.355
	M_ΛNH - XH	2,850	0.708		.488
8-9 ετών	XH - Λ_NH	1,800	0.485		.633
	Λ_NH - M_ΛNH	- 9.000	1.726		.101
	M_ΛNH - XH	7.200	1.580		.131
9-10 ετών	XH - Λ_NH	- 4,750	-1.691		.107
	Λ_NH - M_ΛNH	- 0.600	-0.237		.815
	M_ΛNH - XH	5,350	1.463		.160

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Πίνακας 4. Μέτρα Κεντρικής Τάσης και Μέτρα Διασποράς για τη Χρονολογική Ηλικία, τη Λεκτική Νοητική Ηλικία, και τη μη Λεκτική Νοητική Ηλικία των παιδιών με Αυτισμό και των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη

	<u>Ομάδες</u>	
	<u>Αυτισμός</u>	<u>Τυπική Ανάπτυξη</u>
<i>N</i>	20	20
Φύλο (Α:Κ)	18:2	18:2
Ελλείπουσες Παρατηρήσεις ΧΗ (σε μήνες)	0	0
ΜΟ (ΤΑ)	110.40 (12.84)	106.55 (10.86)
Διάμεσος	109.50	105
Επικρατούσα Τιμή	95	94
Εύρος	50 [86-136]	34 [91-125]
Διακύμανση	162.88	118.05
<i>Λ_NH</i>		
ΜΟ (ΤΑ)	97.20 (19.03)	99.60 (19.11)
Διάμεσος	84	84
Επικρατούσα Τιμή	84	84
Εύρος	60 [72-132]	48 [84-132]
Διακύμανση	362.27	365.31
<i>Μ_ΛNH</i>		
ΜΟ (ΤΑ)	110.70 (21.37)	110.70 (22.74)
Διάμεσος	108	120
Επικρατούσα Τιμή	132	132
Εύρος	54 [78-132]	54 [78-132]
Διακύμανση	456.54	517.17
Εκπ/κά Έτη Μητέρας		
ΜΟ (ΤΑ)	14.65 (2.37)	15.70 (2.17)
Διάμεσος	14	16
Επικρατούσα Τιμή	12	16
Εύρος	9 [12-21]	8 [12-20]
Διακύμανση	5.61	4.75

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Πίνακας 5. Έλεγχος *t* Ανεξάρτητων Τιμών μεταξύ των παιδιών με Αυτισμό και των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη

		ΜΟ	Διαφορά Μέσων όρων	<i>t</i>	Βαθμοί Ελευθερίας	<i>Sig</i>
XH	AY	110.40 (12.84)	3.850	1.024	38	0.312
	TA	106.55 (10.86)				
Λ_NH	AY	97.20 (19.03)	- 2.400	- 0.398		0.693
	TA	99.60 (19.11)				
Μ_ΛNH	AY	110.70 (21.37)	0.000	0.000		1.00
	TA	110.70 (22.74)				
Εκπ/κά Έτη Μητέρας	AY	14.65 (2.37)	- 1.459	- 1.459		0.153
	TA	15.70 (2.17)				

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Πίνακας 6. Έλεγχος *t* Εξαρτημένων Τιμών εντός των παιδιών με Αυτισμό και των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη

		Διαφορά Μέσων όρων	<i>t</i>	Βαθμοί Ελευθερίας	<i>Sig</i>
AY	XH - Λ_NH	13.200	4.58	19	.001
	Λ_NH - Μ_ΛNH	- 13.500	- 2.96		.008
	Μ_ΛNH - XH	0.300	- 0.08		.938
TA	XH - Λ_NH	6.950	3.02		.007
	Λ_NH - Μ_ΛNH	- 11.100	- 2.32		.031
	Μ_ΛNH - XH	4.150	- 0.93		.363

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Πίνακας 7. Η Διευρυμένη Αναπτυξιακή Κλίμακα για την Κοινωνική Κατανόηση - ΔΑΚΚ

Νοητικές Έννοιες	Περιγραφή των έργων, των νοητικών στόχων και βαθμολόγηση	Αναφορές
ΠΡΩΙΜΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		
1. Διαφορετική οπτική αντίληψη - Επιπέδου 1	<u>Κάρτες με έγχρωμα σκίτσα</u> να αντιλαμβάνεται τα διαφορετικά αντικείμενα που το ίδιο και η ερευνήτρια βλέπουν στις αντίθετες πλευρές κάθε κάρτας.	(Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999, Flavell, 1978, Flavell et al., 1981)
2. Διαφορετική οπτική αντίληψη - Επιπέδου 2	<u>Κάρτες με έγχρωμα σκίτσα</u> να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές κατευθύνσεις του ίδιου αντικειμένου που το ίδιο και η ερευνήτρια βλέπουν σε μία κάρτα από αντίθετες κατευθύνσεις.	(Bigelow & Dugas, 2008 από Masangkay et al., 1974, Flavell et al., 1981)
3. Διαφορετικές Επιθυμίες	<u>Το καρότο & το μπισκότο (ιστορία)</u> να κατανοεί ότι ένας θα επιλέξει ένα φαγητό σύμφωνα με τη δική του επιθυμία, η οποία δηλώνεται ρητά ως αντίθετη από την επιθυμία του παιδιού.	(Wellman & Liu, 2004)
4. Εκφράσεις Συναισθημάτων με το Πρόσωπο	<u>Εικόνες με συναισθήματα στο πρόσωπο</u> να αναγνωρίζει τα βασικά συναισθήματα χαρά, λύπη, φόβο, και αηδία στο πρόσωπο.	νέο έργο
5. Εκφράσεις Συναισθημάτων με το Σώμα	<u>Εικόνες με συναισθήματα στο σώμα</u> να αναγνωρίζει τα βασικά συναισθήματα χαρά, λύπη, φόβο, και αηδία στο σώμα.	νέο έργο
ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		
6. Φαινομενικό - Πραγματικό	<u>Ο κορμός/ κερι και το ροζ/ μπλε τουβλάκι</u> να διακρίνει την πραγματική από τη φαινομενική υπόσταση και την πραγματική από τη φαινομενική ποιότητα των αντικειμένων.	(Miller, 2006, Flavell, Green, & Flavell, 1986, Flavell, Flavell, & Green, 1987)
7. Διαφορετικές Πεποιθήσεις	<u>Το γκαράζ & οι θάμνοι (1 ιστορία)</u> να προβλέπει ότι ένας θα συμπεριφερθεί με βάση τη δική του πεποίθηση η οποία είναι αντίθετη από την πεποίθηση του παιδιού.	(Wellman & Liu, 2004)
8. Πρόσβαση στη γνώση	<u>Το συρτάρι & το σκυλάκι</u> να κατανοεί ότι η γνώση σχηματίζεται από την αντίληψη ενός.	(Wellman & Liu, 2004)
9. Εσφαλμένη πεποίθηση - 1ου επιπέδου	<u>Τα σοκολατένια πουράκια</u> να διακρίνει τη δική του γνώση από την εσφαλμένη πεποίθηση ενός άλλου ατόμου.	(Wellman & Liu, 2004)
10. Ρητή εσφαλμένη πεποίθηση	<u>Τα γάντια (1 ιστορία)</u> να προβλέπει τη συμπεριφορά ενός ατόμου στη βάση της εσφαλμένης του πεποίθησης η οποία δηλώνεται τηρά ως αντίθετη από αυτό που ισχύει πραγματικά.	(Wellman & Liu, 2004)
11. Συναισθήματα που βασίζονται	<u>Η πορτοκαλάδα & οι καραμέλες (2 ιστορίες)</u> να κατανοούν τα συναισθήματα των ατόμων	(Harris, Johnson, Hutton, Andrew,

	σε πεποιθήσεις - 1	στη βάση των αληθινών και εσφαλμένων πεποιθήσεών τους.	& Cooke, 1989)
12.	Συναισθήματα που βασίζονται σε πεποιθήσεις - 2	<u>Το Πάρτι, το Δωμάτιο και το Παγωτό (3 ιστορίες)</u> να κατανοεί, προβλέπει και ερμηνεύει τα συναισθήματα της έκπληξης, του φόβου και την αηδίας των ατόμων στη βάση των πεποιθήσεών τους.	(προσαρμοσμένα από Widen & Russell, 20011)
13.	Κακεντρεχείς επιθυμίες	<u>Οι καραμέλες φράουλα (1 ιστορία)</u> να αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις κακεντρεχείς επιθυμίες ενός παιδιού της ίδιας ηλικίας.	(Nunner-Winkler & Sodian, 1988)
14.	Χειραγώγηση πεποιθήσεων	<u>Ο βασιλιάς, το κορίτσι, ο κλέφτης και το χρυσό νόμισμα (2 ιστορίες)</u> να χειρίζονται τη δράση ενός, εγείροντάς του μία εσφαλμένη πεποίτηση.	(Bigelow & Dugas, 2008 από Sodian, 1991)
15.	Εσφαλμένη πεποίτηση - 2ου επιπέδου	<u>Το κουταβάκι έκπληξη (1 ιστορία)</u> να εξηγεί τον σχηματισμό της εσφαλμένης πεποίτησης ενός στη βάση της άγνοιάς του για την αληθινή πεποίτηση ενός άλλου ατόμου και να προβλέπει τη συμπεριφορά του.	(Tager-Flusberg & Sullivan, 1994; Sullivan, Zaitchik & Tager-Flusberg, 1994)
16.	Κατά συνθήκη ψέμα	<u>Το δώρο κουνελάκι (1 ιστορία)</u> να κατανοεί την πρόθεση του κρυψίματος της πεποίτησης ενός με σκοπό να προστατέψει τα συναισθήματα κάποιων άλλων.	(Happé, 1994)
17.	Κρυμμένο συναίσθημα	<u>Το βρέξιμο με το νεροπίστολο (1 ιστορία)</u> να κατανοεί και ερμηνεύει του λόγους της διαφοράς μεταξύ ενός φαινομενικού και ενός πραγματικού συναισθήματος.	(Wellman & Liu, 2004)
18.	Σαρκασμός/ Ειρωνεία	<u>Το πικ-νικ (1 ιστορία)</u> να κατανοεί το αντίθετο νόημα του σαρκασμού/ της ειρωνείας	(Wellman & Liu, 2004)
ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ			
19.	Συμπόνια	<u>Ο αγώνας του σχολείου (1 ιστορία)</u> να αναγνωρίζει και ερμηνεύει το μοίρασμα του ίδιου συναισθήματος της λύπης.	νέο έργο
20.	Αμηχανία	<u>Το ρέψιμο (1 ιστορία)</u> να κατανοεί το συναίσθημα της αμηχανίας σε μία άβολη κοινωνική στιγμή.	νέο έργο
21.	Ντροπή	<u>Το πέσιμο με το ποδήλατο (1 ιστορία)</u> να κατανοεί το συναίσθημα της ντροπής σε μία κοινωνική στιγμή.	νέο έργο
22.	Ενοχή	<u>Το χτύπημα με τη μπάλα (1 ιστορία)</u> να κατανοεί το συναίσθημα της ενοχής σε μία άτυχη κοινωνική στιγμή και να προβλέπει τη συμπεριφορά ενός από αυτήν.	νέο έργο
23.	Ζήλια	<u>Η Ζωγραφική & Ο Φίλος (2 ιστορίες)</u> να προβλέπει τη συμπεριφορά της ζήλιας σε δύο συνθήκες, σε μία κοινωνική - συσχετιστική με μία μαμά και ένα παιδί και σε μία κοινωνική	(προσαρμοσμένο από Bauminger, 2004)

24.	Υπερηφάνεια	- συγκριτική με δύο φίλους. <i>Το Τεστ μαθηματικών & Ο Αγώνας τρεξίματος</i> (2 ιστορίες) να εξηγήσει την υπερηφάνεια σε δύο συνθήκες, μία προσωπική συνθήκη επιτυχίας σε ένα τεστ και μία δημόσια συνθήκη επιτυχίας σε έναν αγώνα.	νέο έργο
25.	Διπλή μπλόφα	<i>Ο Φυλακισμένος</i> (1 ιστορία) να κατανοεί και να προβλέπει τη συμπεριφορά ενός ατόμου ως αντίθετη στη βάση της αληθινής πεποίθησης ενός άλλου ατόμου.	(Happé, 1994)

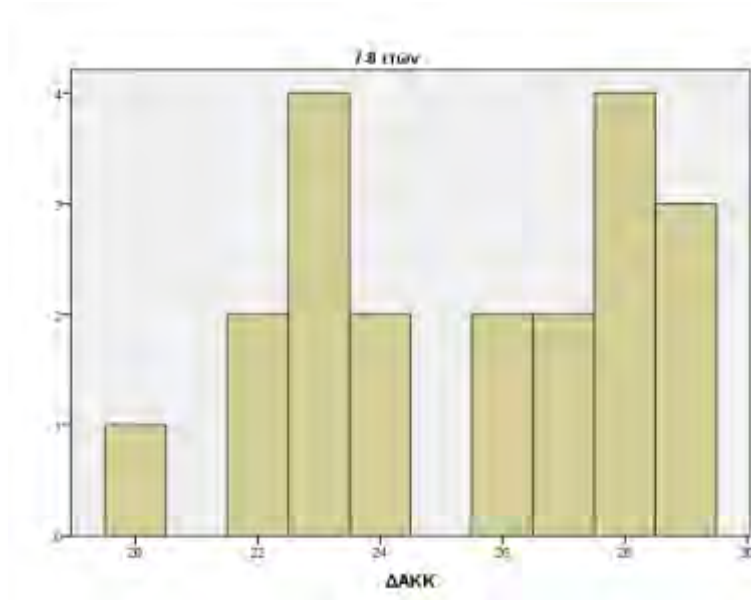
ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Πίνακας 8. Τιμές-z Λοξότητας και Κύρτωση για τη ΔΑΚΚ στις τρεις Ηλικιακές Ομάδες

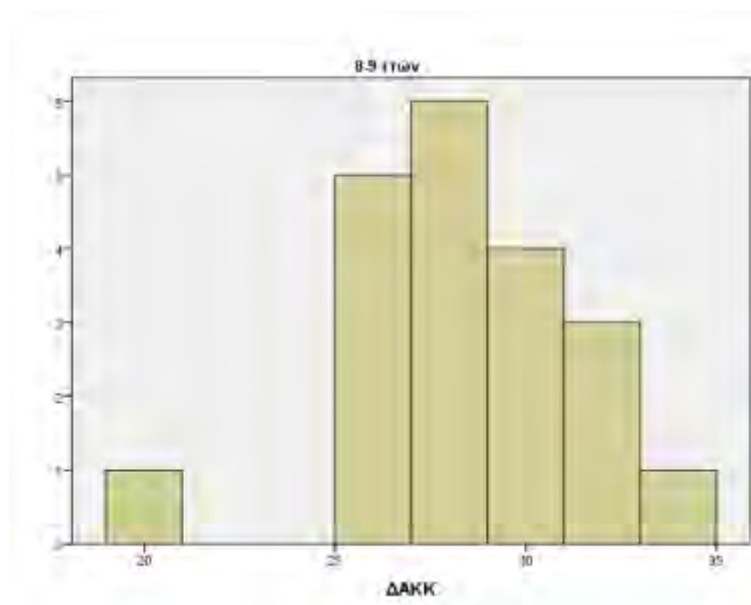
Ηλικιακές Ομάδες	Λοξότητα	Κύρτωση
7-8 ετών	- 0.314	- 1.243
8-9 ετών	- 0.425	0.244
9-10 ετών	- 0.060	- 0.454

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ: Οι τυπικές τιμές πρέπει να είναι από -1.96 έως +1.96. Οι τιμές αυτές υπολογίζονται από την διαίρεση των τιμών της λοξότητας και της κύρτωσης με το τυπικό σφάλμα της κάθε μίας. Για παράδειγμα, $-0.377/0.512 = -0.736$ είναι η z τιμή της λοξότητας για τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών.

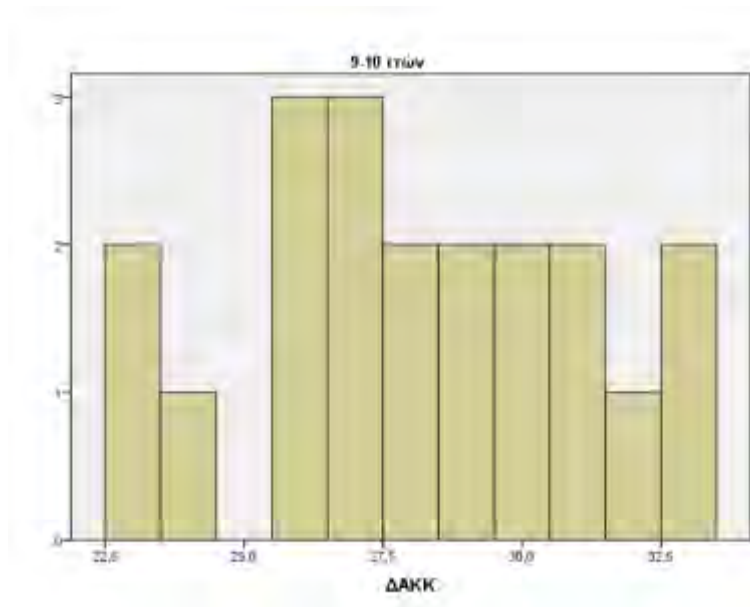
Γράφημα 1. Ραβδόγραμμα συνολικής βαθμολογίας στη ΔΑΚΚ για τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 7-8 ετών



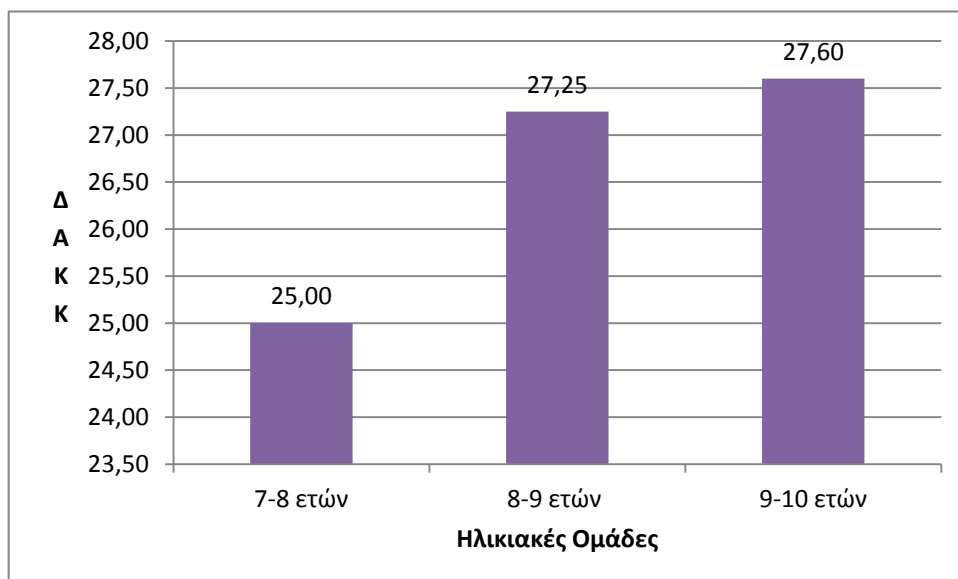
Γράφημα 2. Ραβδόγραμμα συνολικής βαθμολογίας στη ΔΑΚΚ για τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 8-9 ετών



Γράφημα 3. Ραβδόγραμμα συνολικής βαθμολογίας στη ΔΑΚΚ για τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 9-10 ετών



Γράφημα 4. Ραβδόγραμμα Συνολικών Βαθμολογιών ανά Ηλικιακή Ομάδα

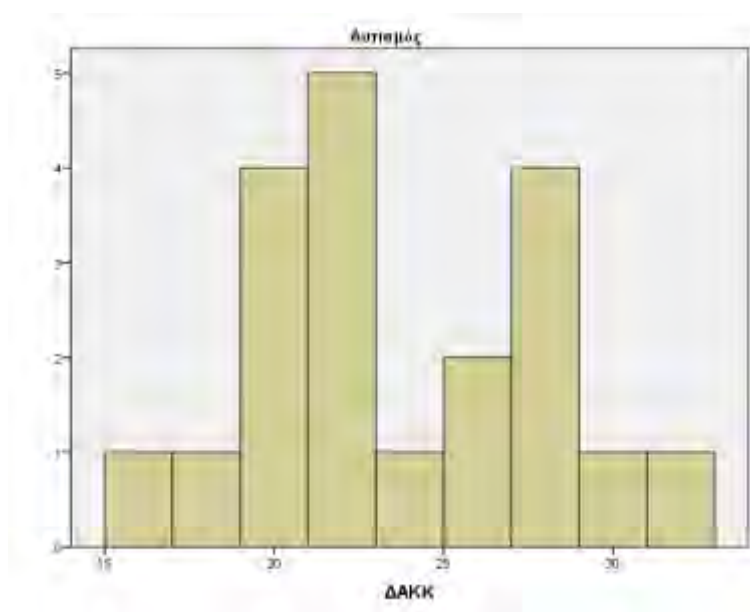


Πίνακας 9. Τιμές z Λοξότητας και Κύρτωσης για τη Δεκτική Νοητική Ηλικία, τη μη Δεκτική Νοητική Ηλικία και τη ΔΑΚΚ στα παιδιά με Αυτισμό και τα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη

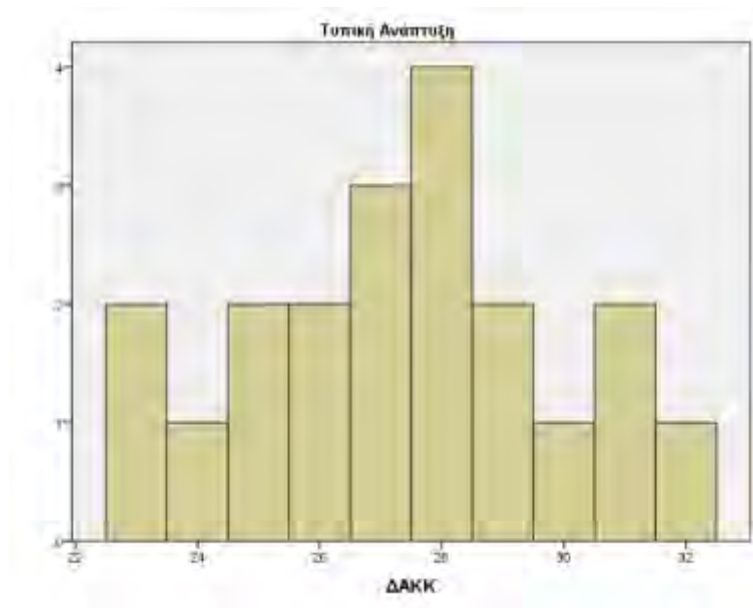
	ΑΝΗ		ΜΑΝΗ		ΔΑΚΚ	
	<u>Λοξότητα</u>	<u>Κύρτωση</u>	<u>Λοξότητα</u>	<u>Κύρτωση</u>	<u>Λοξότητα</u>	<u>Κύρτωση</u>
ΑΥΤ	0.87	-0.56	-0.20	-1.75	0.22	-0.94
ΤΑ	0.67	-1.19	-0.32	-1.89	-0.02	-0.61

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ: Εάν οι τιμές z είναι από -1.96 έως +1.96 επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση.

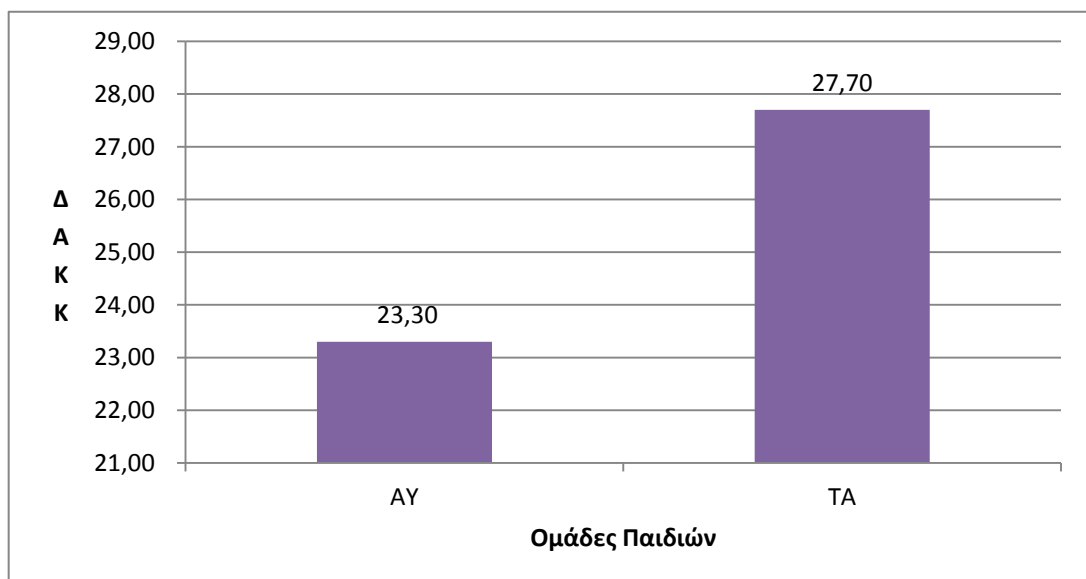
Γράφημα 5. Ραβδόγραμμα συνολικής βαθμολογίας στη ΔΑΚΚ για τα παιδιά με αυτισμό



Γράφημα 6. Ραβδόγραμμα συνολικής βαθμολογίας στη ΔΑΚΚ για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη



Γράφημα 7. Ραβδόγραμμα Συνολικών Βαθμολογιών στη ΔΑΚΚ για τα παιδιά με Αυτισμό και τα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

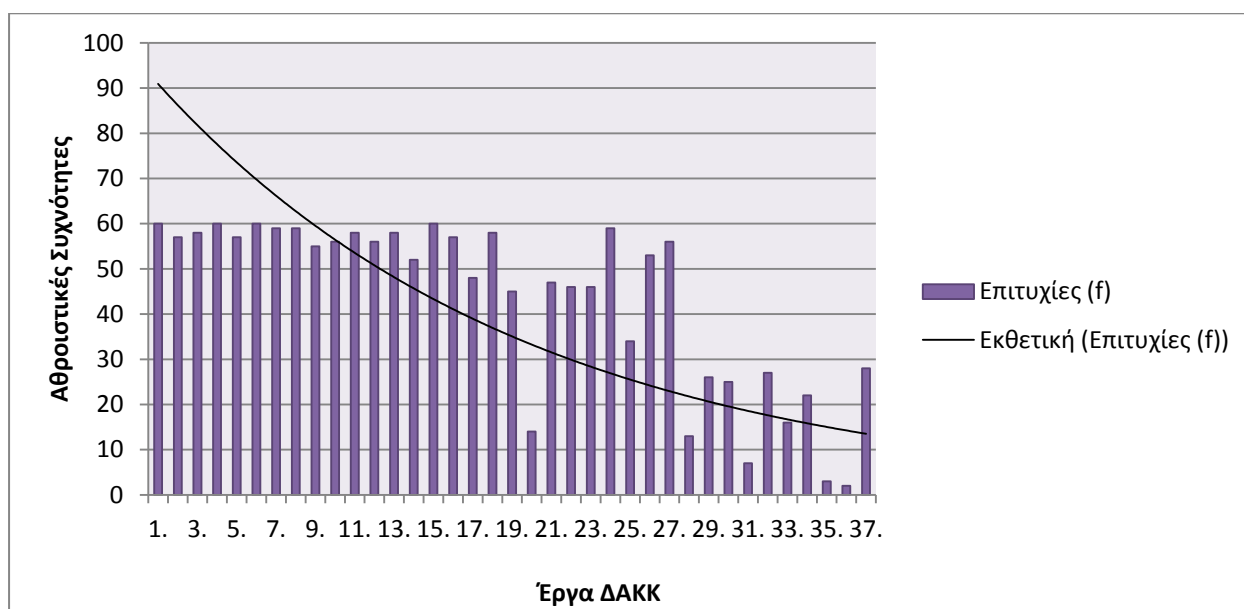
ΜΕΛΕΤΗ 1

Πίνακας 1. Συχνότητες, Αθροιστικές Συχνότητες και Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες ανά έργο στη ΔΑΚΚ στην Τυπική Ανάπτυξη.

ΔΑΚΚ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ						f	%
	7-8 ετών		8-9 ετών		9-10 ετών			
	Σωστά	Λάθος	Σωστά	Λάθος	Σωστά	Λάθος		
1	20	0	20	0	20	0	60	100%
2	19	1	20	0	18	2	57	95%
3	19	1	20	0	19	1	58	96.7%
4	20	0	20	0	20	0	60	100%
5	19	1	20	0	18	2	57	95%
6	20	0	20	0	20	0	60	100%
7	20	0	20	0	19	1	59	98.3%
8	19	1	20	0	20	0	59	98.3%
9	17	3	18	2	20	0	55	91.7%
10	19	1	19	1	18	2	56	93.3%
11	20	0	20	0	18	2	58	96.7%
12	19	1	20	0	17	3	56	93.3%
13	20	0	20	0	18	2	58	96.7%
14	16	4	17	3	19	1	52	86.7%
15	20	0	20	0	20	0	60	100%
16	20	0	19	1	18	2	57	95%
17	16	4	14	6	18	2	48	80%
18	19	1	19	1	20	0	58	96.7%
19	12	8	14	6	19	1	45	75%
20	0	20	4	16	10	10	14	23.3%
21	12	8	18	2	17	3	47	78.3%
22	14	6	15	5	17	3	46	76.7%
23	15	5	18	2	13	7	46	76.7%
24	20	0	19	1	20	0	59	98.3%
25	10	10	13	7	11	9	34	56.6%
26	15	5	19	1	19	1	53	88.3%
27	18	2	18	2	20	0	56	93.3%
28	5	15	1	19	7	13	13	21.7%
29	4	16	13	7	9	11	26	43.3%
30	5	15	9	11	11	9	25	41.7%
31	2	18	2	18	3	17	7	11.7%
32	5	15	11	9	11	9	27	45%
33	6	14	6	14	4	16	16	26.7%
34	7	13	8	12	7	13	22	36.7%
35	0	20	1	19	2	18	3	5%

36	0	20	1	19	1	19	2	3.4%
37	8	12	9	11	11	9	28	46.7%

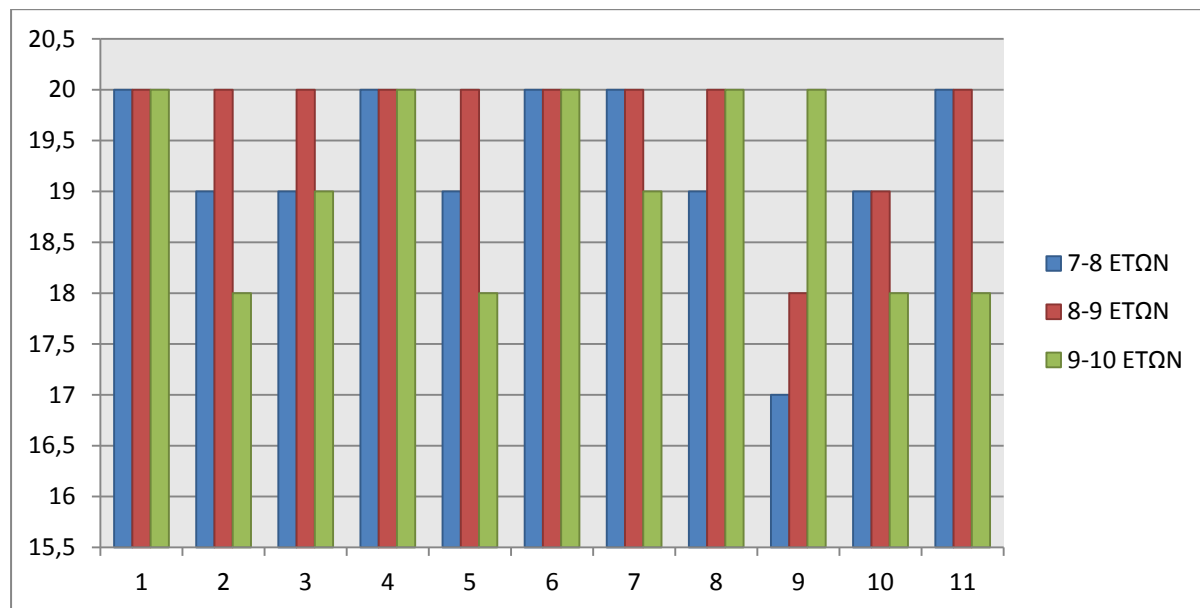
Γράφημα 1. Αθροιστικές συχνότητες επιτυχίας ανά έργο της ΔΑΚΚ για τα παιδιά των τριών Ηλικιακών Ομάδων (N=60).



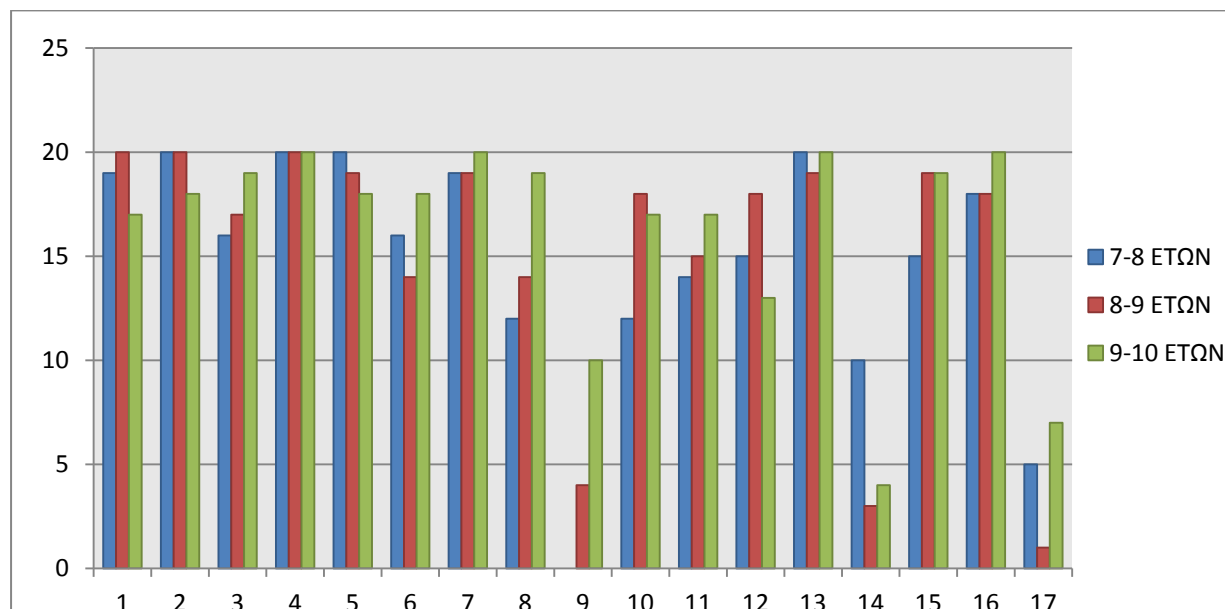
Πίνακας 2. Συχνότητες, Αθροιστικές Συχνότητες, και Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες σύμφωνα με το Αυστηρό Κριτήριο και σύμφωνα με το Ελαστικό Κριτήριο Βαθμολόγησης για το Ανώτερο Επίπεδο.

ΔΑΚ Κ	Ηλικιακή Ομάδα						F %	
	7-8 ετών		8-9 ετών		9-10 ετών		Αυστηρό	Ελαστικό
	Αυστηρό	Ελαστικό	Αυστηρό	Ελαστικό	Αυστηρό	Ελαστικό		
29	4	13	13	18	9	18	26 (43.3%)	49 (81.6%)
30	5	18	9	19	11	19	25 (41.7%)	56 (93.3%)
31	2	11	2	10	3	14	7 (11.7%)	35 (58.3%)
32	5	12	11	17	11	17	27 (45%)	46 (76.6%)
33	6	12	6	15	4	18	16 26.7%	45 (75%)
34	7	11	8	15	7	14	22 (36.7%)	40 (66.6%)
35	0	3	1	13	2	11	3 (5%)	27 (45%)
36	0	7	1	10	1	13	2 (3.4%)	25 (41.6%)
37	8	10	9	14	11	14	28 (46.7%)	38 (63.3%)

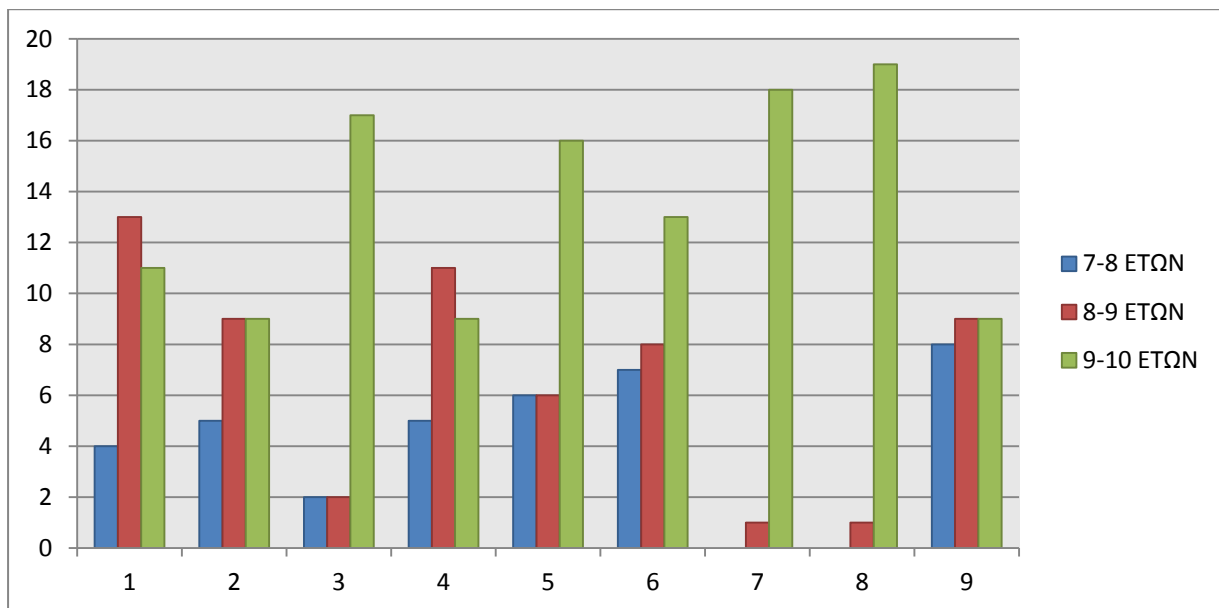
Γράφημα 2: Συχνότητες επιτυχίας για τις 3 ηλικιακές ομάδες ανά έργο του Πρώιμου Επιπέδου.



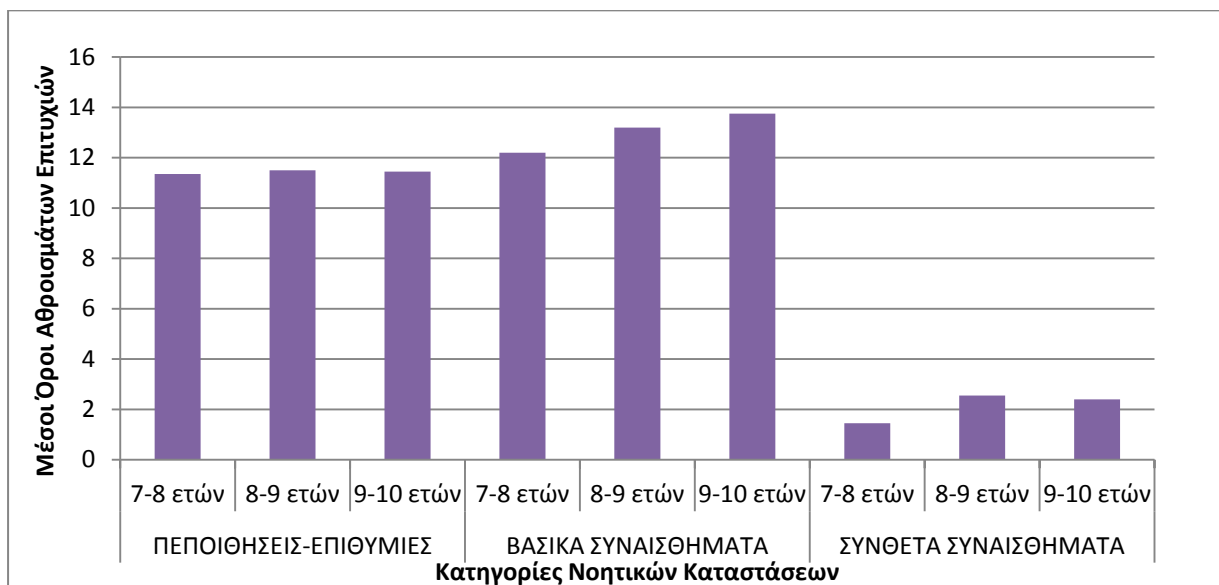
Γράφημα 3: Συχνότητες επιτυχίας για τις 3 ηλικιακές ομάδες ανά έργο του Βασικού Επιπέδου.



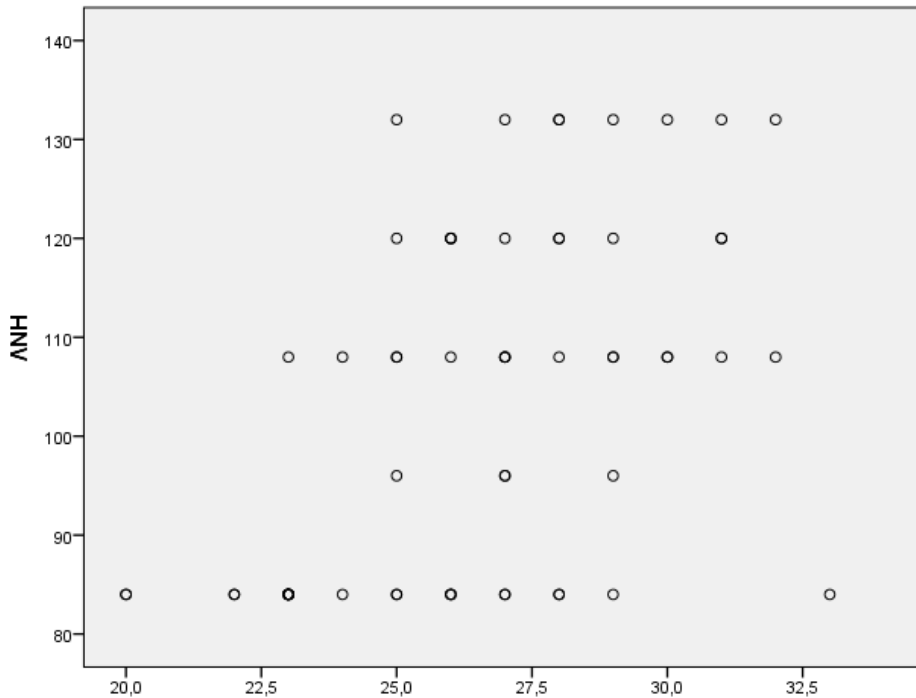
Γράφημα 4. Συχνότητες επιτυχίας για τις 3 ηλικιακές ομάδες ανά έργο του ανώτερου επιπέδου.



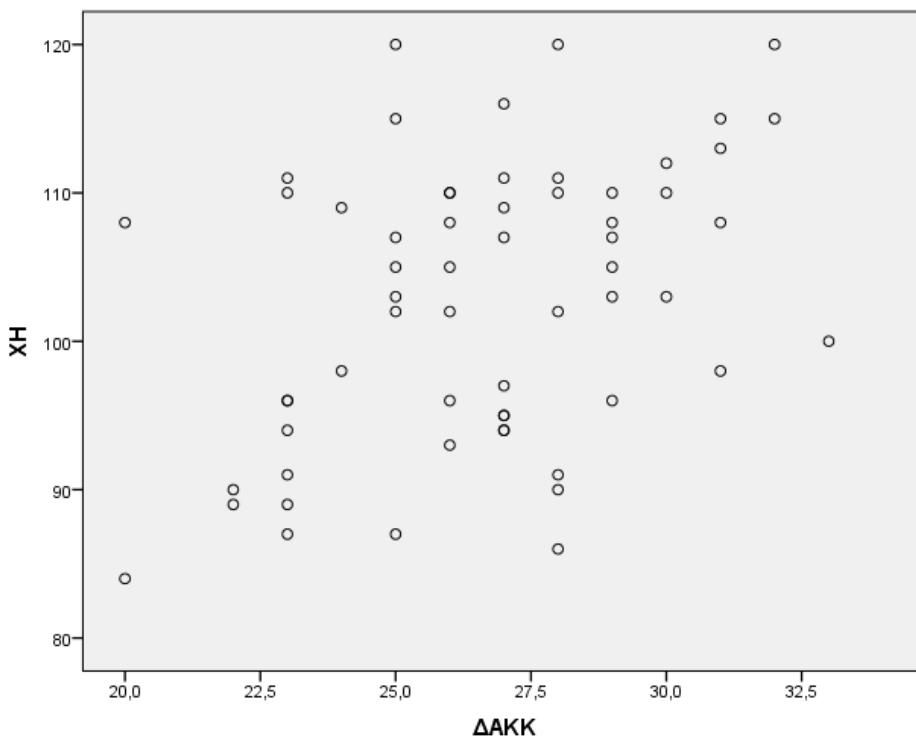
Γράφημα 5. Μέσοι Όροι Αθροισμάτων Επιτυχιών ανά Κατηγορία Νοητικής Κατάστασης και Ηλικιακή Ομάδα.



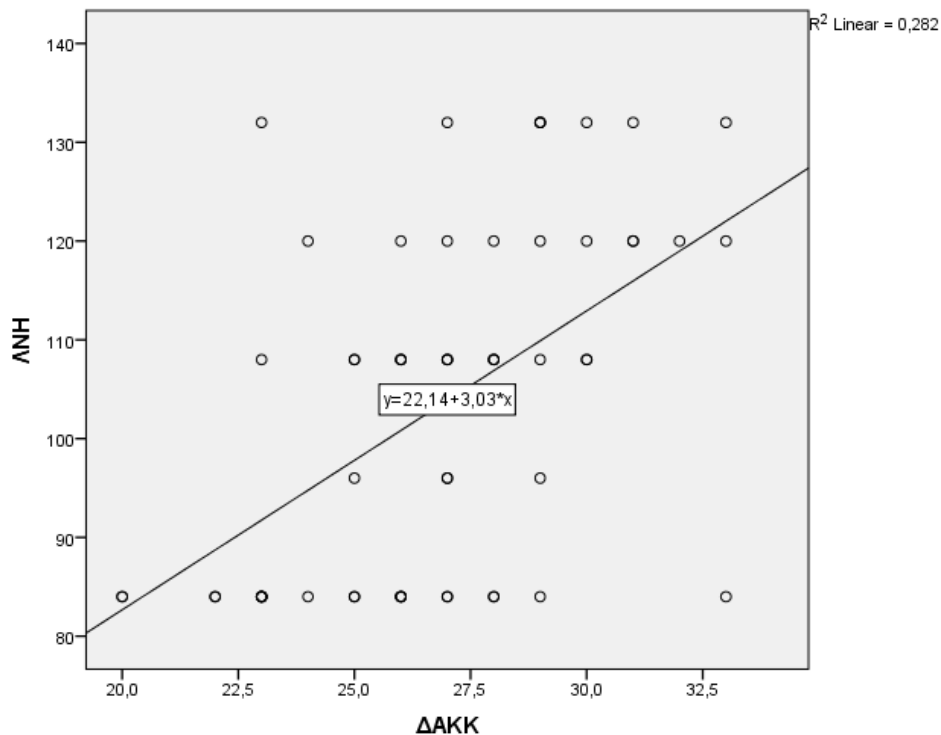
Γράφημα 6. Γράφημα διασποράς μεταξύ της Λεκτικής Νοητικής Ηλικίας και της Κοινωνικής Κατανόησης.



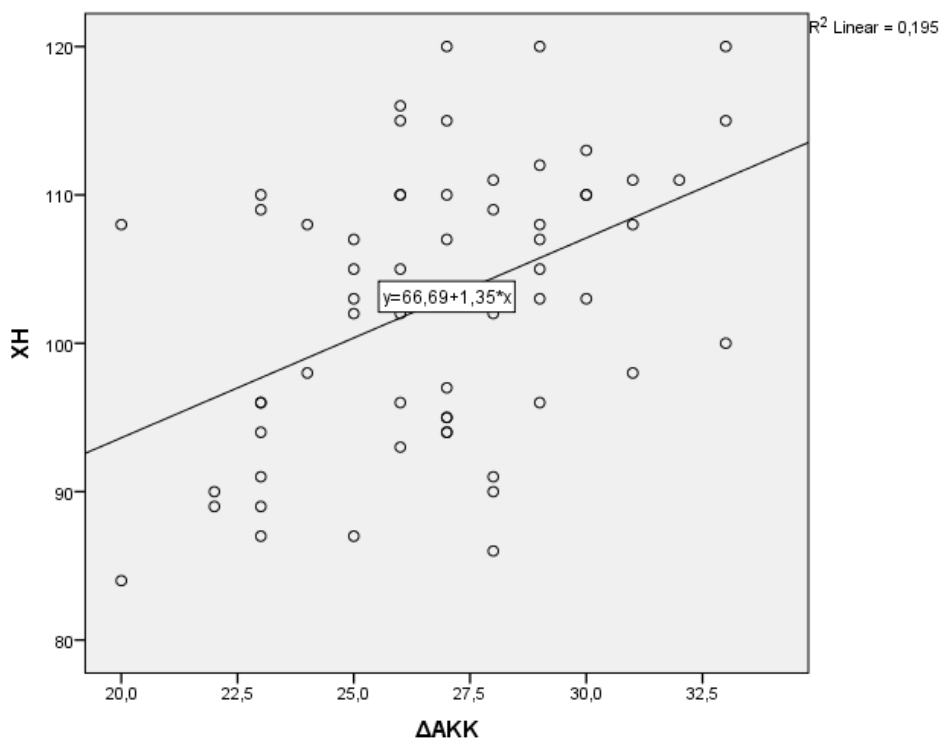
Γράφημα 7. Γράφημα διασποράς μεταξύ της Χρονολογικής Ηλικίας και της Κοινωνικής Κατανόησης.



Γράφημα 8. Γράφημα διασποράς μεταξύ της Λεκτικής Νοητικής Ηλικίας και της Κοινωνικής Κατανόησης - με ευθεία παλινδρόμησης.



Γράφημα 9. Γράφημα διασποράς μεταξύ της Χρονολογικής Ηλικίας και της Κοινωνικής Κατανόησης - με ευθεία παλινδρόμησης.



Πίνακας 3. Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την κοινωνική κατανόηση (περιλαμβάνονται όλες οι μεταβλητές με σημαντική συσχέτιση).

Μεταβλητή	Πολλαπλό R	B	Τυπικό σφάλμα b	Beta	t	Σημαντικότητα του t
Λεκτική Νοητική Ηλικία	0.53	0.93	0.02	0.53	4.78	0.001
Χρονολογική Ηλικία	-	-	-	-	0.142	0.283

Σημειώσεις:

ΜΕΛΕΤΗ 2

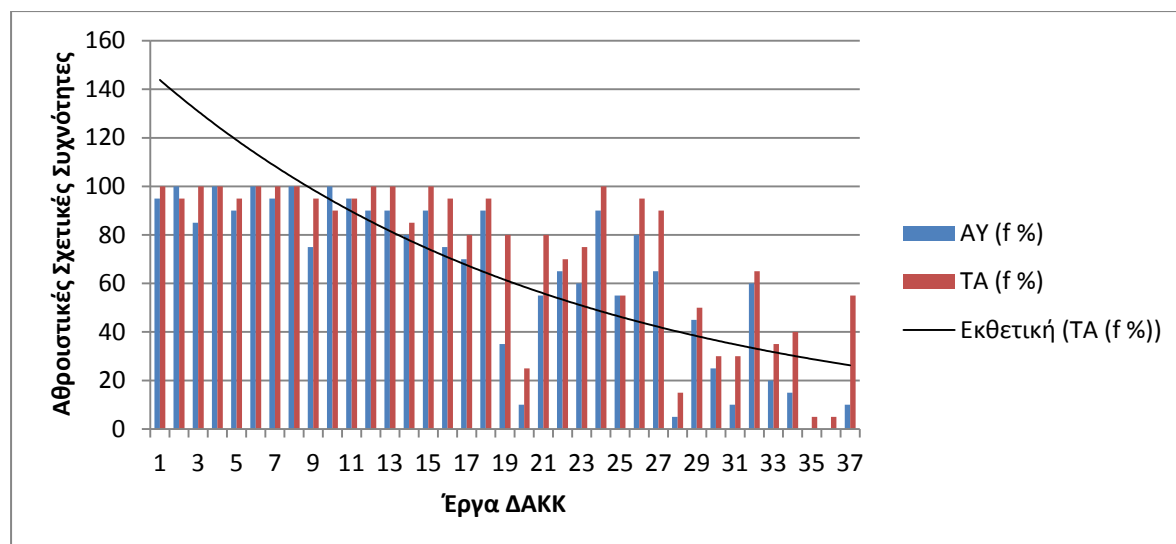
Πίνακας 4. Αθροιστικές Συχνότητες και Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες ανά έργο στη ΔΑΚΚ στον Αυτισμό.

7-10 ετών		
	<i>f</i>	%
1.	19	95
2.	20	100
3.	17	85
4.	20	100
5.	18	90
6.	20	100
7.	19	95
8.	20	100
9.	15	75
10.	20	100
11.	19	95
12.	18	90
13.	18	90
14.	16	80
15.	18	90
16.	15	75
17.	14	70
18.	18	90
19.	7	35
20.	2	10
21.	11	55
22.	13	65
23.	12	60
24.	18	90
25.	11	55
26.	16	80
27.	13	65
28.	1	5
29.	9	45
30.	5	25
31.	2	10
32.	12	60
33.	4	20
34.	3	15
35.	0	0
36.	0	0
37.	2	10

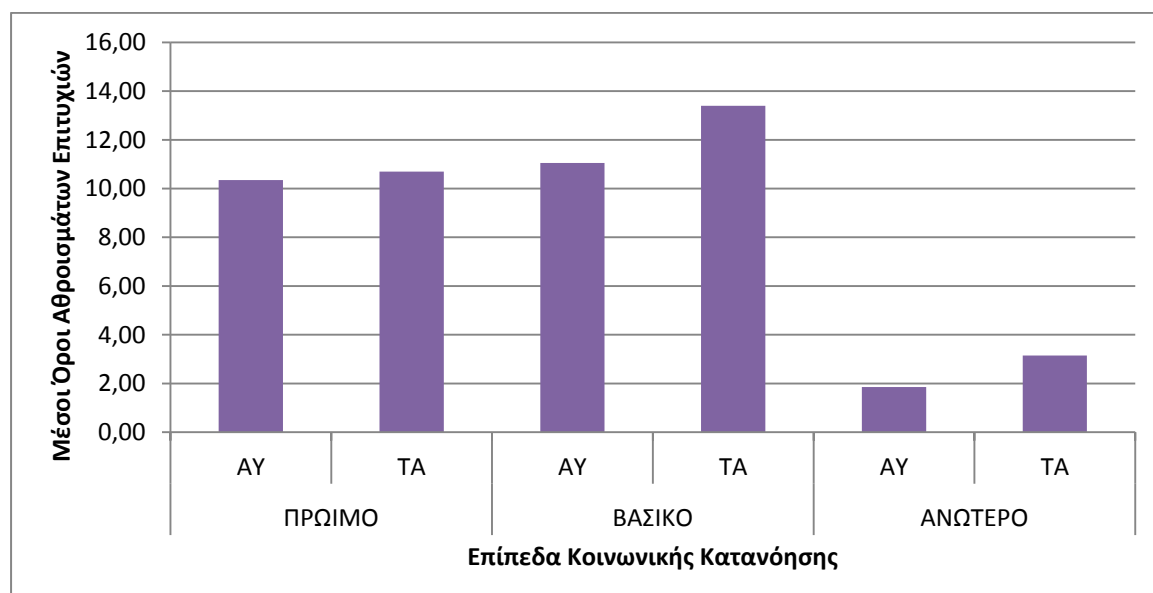
Πίνακας 5. Αθροιστικές Συχνότητες και Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες ανά έργο στη ΔΑΚΚ στον Αυτισμό και την Τοπική Ανάπτυξη.

	ΑΥ 7-10 ετών (N=20)		ΤΑ 7-10 ετών (N=20)		ΤΑ 7-10 ετών (N=60)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1.	19	95	20	100	60	100
2.	20	100	19	95	57	95
3.	17	85	20	100	58	96.7
4.	20	100	20	100	60	100
5.	18	90	19	95	57	95
6.	20	100	20	100	60	100
7.	19	95	20	100	59	98.3
8.	20	100	20	100	59	98.3
9.	15	75	19	95	55	91.7
10.	20	100	18	90	56	93.3
11.	19	95	19	95	58	96.7
12.	18	90	20	100	56	93.3
13.	18	90	20	100	58	96.7
14.	16	80	17	85	52	86.7
15.	18	90	20	100	60	100
16.	15	75	19	95	57	95
17.	14	70	16	80	48	80
18.	18	90	19	95	58	96.7
19.	7	35	16	80	45	75
20.	2	10	5	25	14	23.3
21.	11	55	16	80	47	78.3
22.	13	65	14	70	46	76.7
23.	12	60	15	75	46	76.7
24.	18	90	20	100	59	98.3
25.	11	55	11	55	34	56.6
26.	16	80	19	95	53	88.3
27.	13	65	18	90	56	93.3
28.	1	5	3	15	13	21.7
29.	9	45	10	50	26	43.3
30.	5	25	6	30	25	41.7
31.	2	10	6	30	7	11.7
32.	12	60	13	65	27	45
33.	4	20	7	35	16	26.7
34.	3	15	8	40	22	36.7
35.	0	0	1	5	3	5
36.	0	0	1	5	2	3.4
37.	2	10	11	55	28	46.7

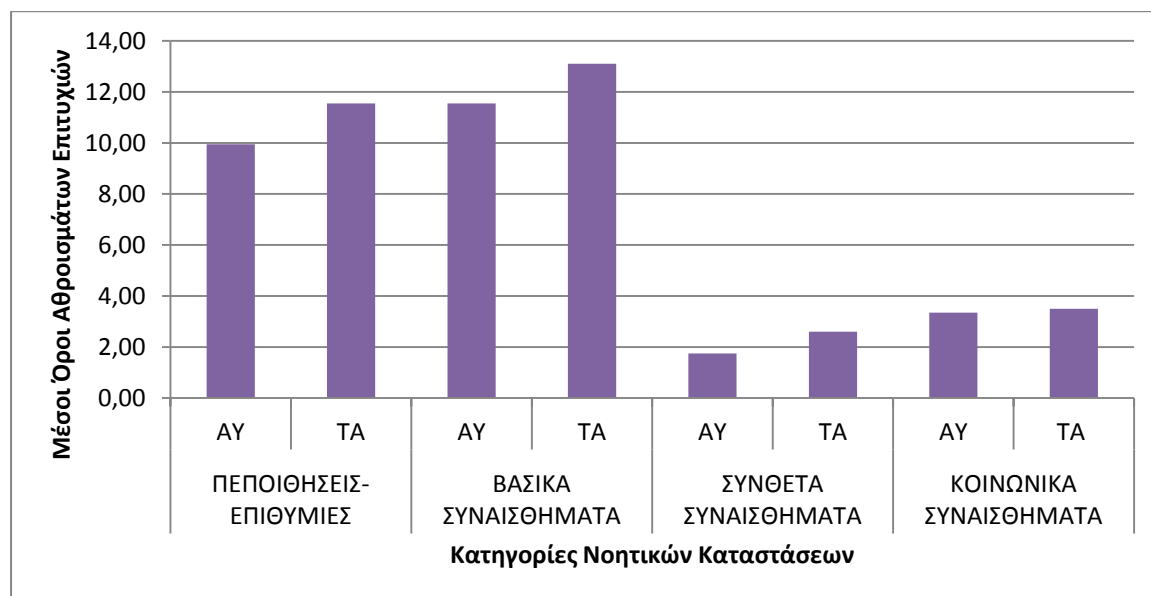
Γράφημα 10. Αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας ανά έργο της ΔΑΚΚ για τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.



Γράφημα 11. Μέσοι όροι αθροισμάτων επιτυχιών ανά επίπεδο της κοινωνικής κατανόησης για τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.



Γράφημα 12. Μέσοι όροι αθροισμάτων επιτυχιών ανά κατηγορία νοητικών καταστάσεων για τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.



ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΣΕΙΡΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ & ΑΥΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ:

1) Κλίμακα Wellman & Liu (2004)

ΑΥ: 15 > 3 > 14 > 16 > 17 > 28 => διαφορά

ΤΑ: 15 > 3 > 16 > 14 > 17 > 28

2) Βασικά συναισθήματα

Πρόσωπο

ΑΥ: **χαρά = θυμό > αηδία > λύπη** => ομοιότητα

ΤΑ: χαρά = θυμό >= αηδία > λύπη

Σώμα

ΑΥ: **χαρά = θυμό > αηδία > λύπη**

ΤΑ: χαρά > αηδίας = λύπη > θυμός => διαφορά

3) Συναισθήματα που βασίζονται σε πεποιθήσεις

χαρά - λύπη:

AY: 90% αληθής πεποίθηση & 35% εσφαλμένη πεποίθηση

TA: 96,7% αληθής πεποίθηση & 75% εσφαλμένη πεποίθηση

έκπληξη-φόβος-αηδία

TA: φόβο > αηδία > έκπληξη

AY: αηδία > φόβο > έκπληξη => διαφορά

4) Κοινωνικά συναισθήματα

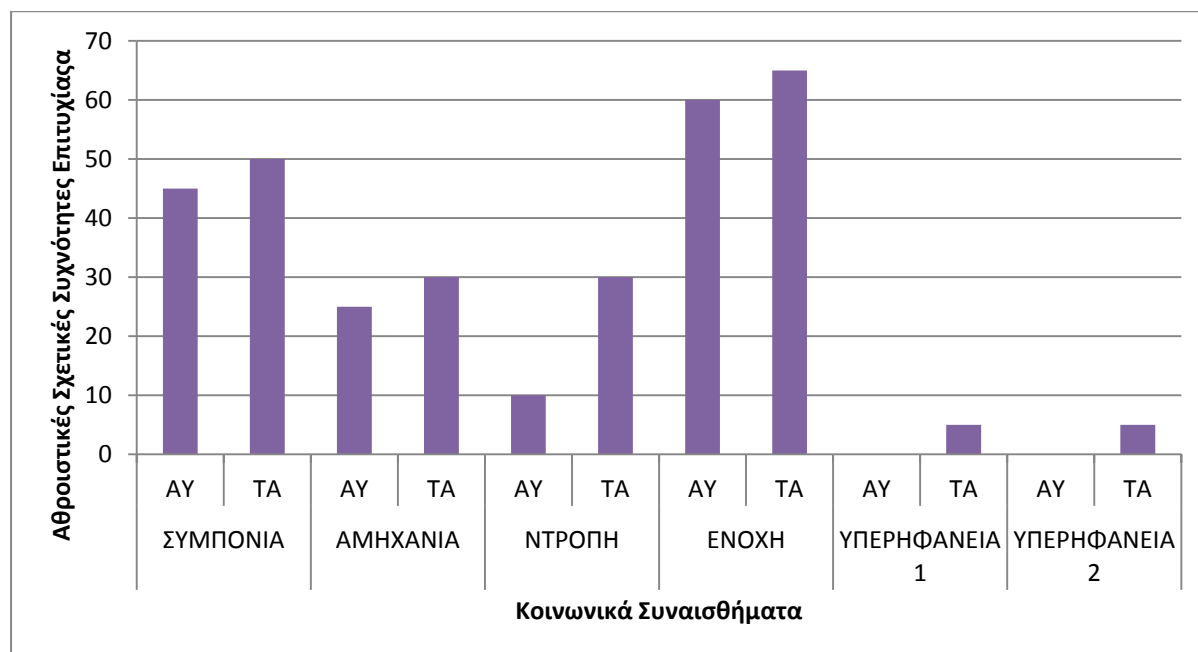
AY: ενοχή (60) > συμπόνια (45) > αμηχανία (20) > ζήλια συγκριτική (20) > ζήλια
συσχετιστική (10) > ντροπή (10)

TA: ενοχή (65) > συμπόνια (50) > ζήλια συσχετιστική (40) > ζήλια συγκριτική (35) >
αμηχανία (30)=ντροπή(30)

[ελαστικό κριτήριο: αμηχανία (91.6%) > συμπόνια (78.3%) > ενοχή (76.6%) > ντροπή
(55%) > ζήλια συσχετιστική (42%) > ζήλια συγκριτική (40%)]

[ελαστικό κριτήριο: ενοχή (85%) = συμπόνια (85%) > αμηχανία > ζήλια συγκριτική
(45%) = ζήλια συσχετιστική (45%) > ντροπή (40%)]

Γράφημα 13. Αθροιστικές σχετικές συχνότητες επιτυχίας για τα Κοινωνικά Συναισθήματα στον Αυτισμό και στην Τοπική Ανάπτυξη.



Υπερηφάνεια

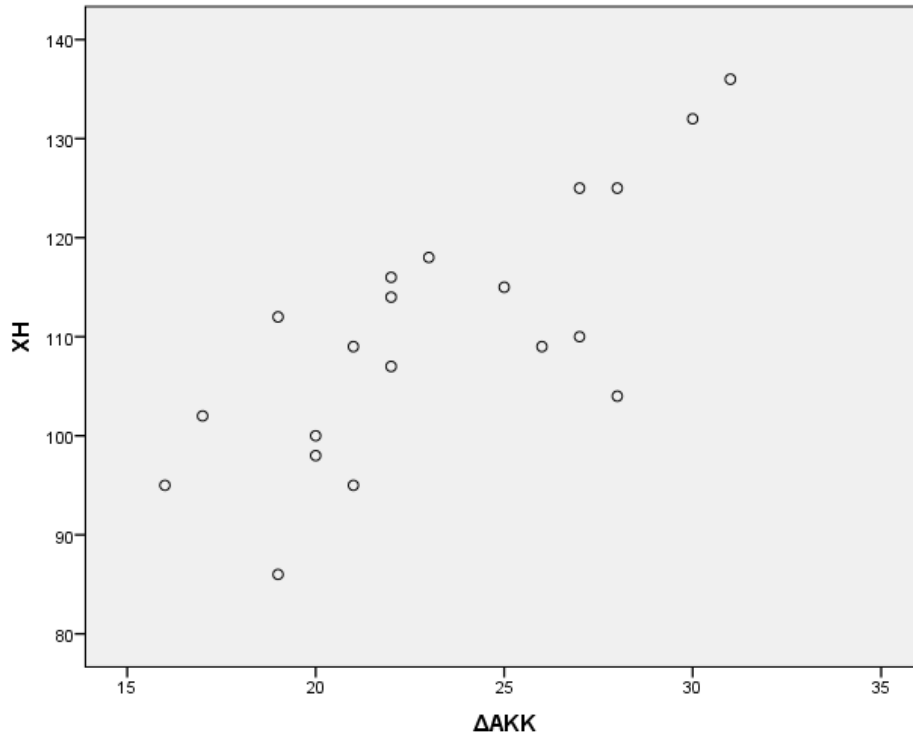
ΑΥ: εσωτερική υπερηφάνεια = εξωτερική υπερηφάνεια

[ελαστικό κριτήριο: εξωτερική υπερηφάνεια (45%) > εσωτερική υπερηφάνεια (15%)]
=> διαφορά

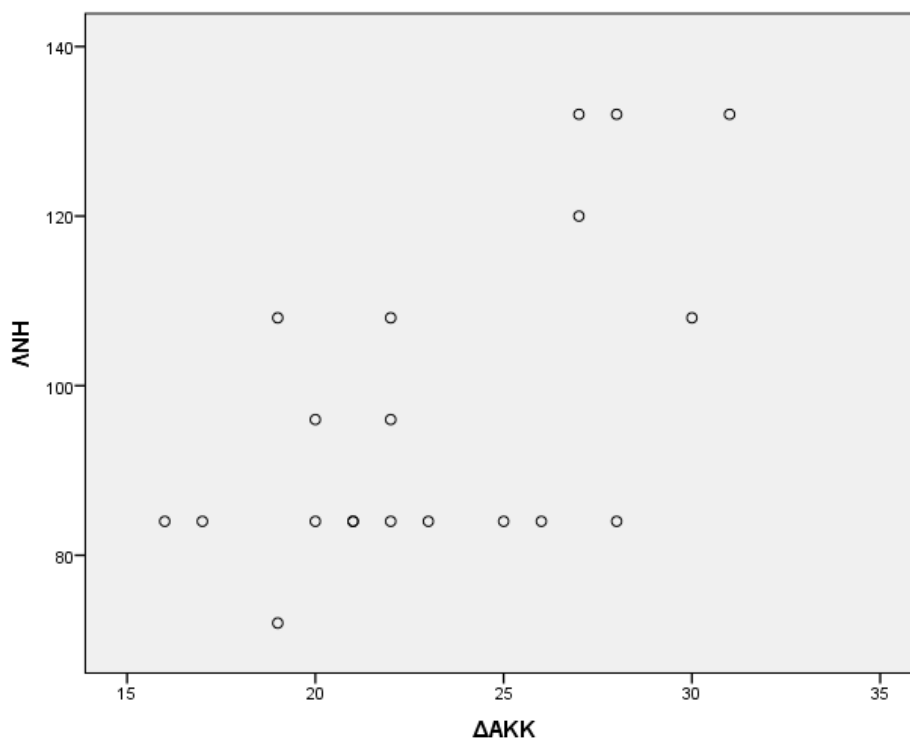
ΤΑ: εσωτερική υπερηφάνεια > = εξωτερική υπερηφάνεια (στενό κριτήριο)

[ελαστικό κριτήριο: εσωτερική υπερηφάνεια (45%) > εξωτερική υπερηφάνεια (30%)]

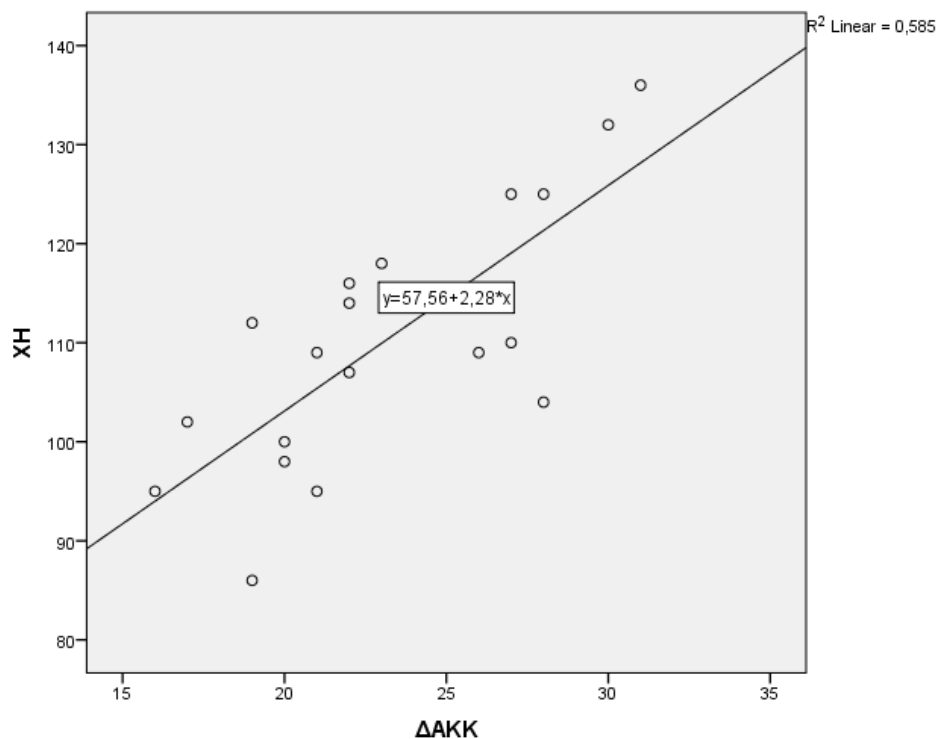
Γράφημα 14: Γράφημα διασποράς της σχέσης μεταξύ Κοινωνικής Κατανόησης και Χρονολογικής Ηλικίας στον Αυτισμό.



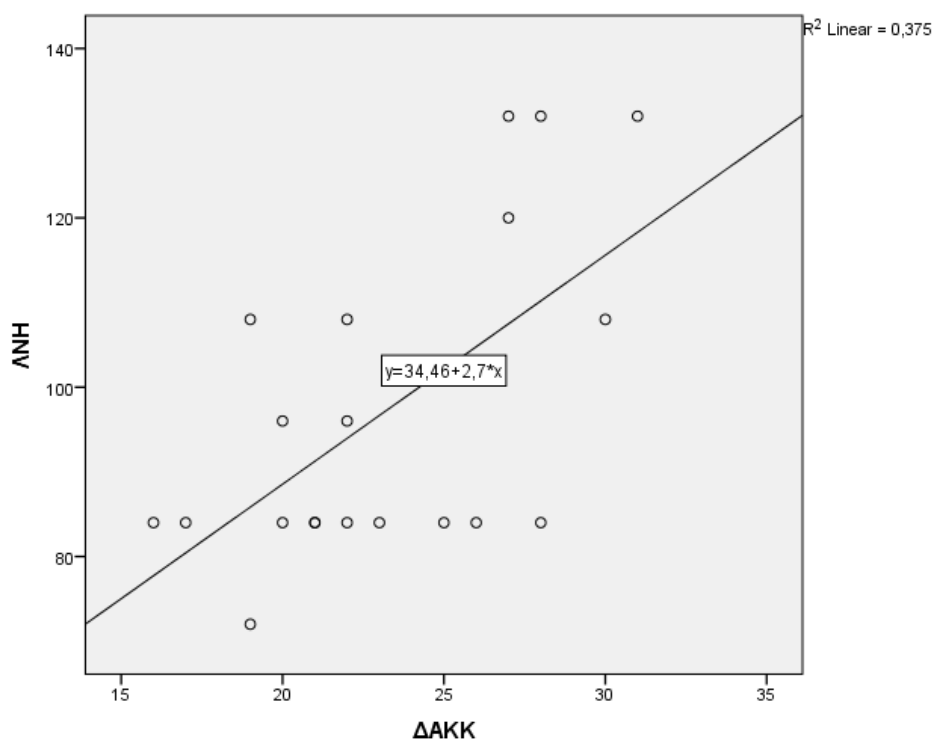
Γράφημα 15: Γράφημα διασποράς της σχέσης μεταξύ Λεκτικής Νοητικής Ηλικίας και Κοινωνικής Κατανόησης στον Αυτισμό.



Γράφημα 16: Γράφημα διασποράς της σχέσης μεταξύ Χρονολογικής Ηλικίας και Κοινωνικής Κατανόησης στον Αυτισμό - με ευθεία παλινδρόμησης.



Γράφημα 17: Γράφημα διασποράς της σχέσης μεταξύ Λεκτικής Νοητικής Ηλικίας και Κοινωνικής Κατανόησης στον Αυτισμό - με ευθεία παλινδρόμησης.



Πίνακας 6. Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την κοινωνική κατανόηση (περιλαμβάνονται όλες οι μεταβλητές με σημαντική συσχέτιση)

Μεταβλητή	Πολλαπλό R	B	Τυπικό σφάλμα b	Beta	t	Σημαντικότητα του t
Χρονολογική Ηλικία	0.750	0.25	0.052	0.750	4.81	0.001
Λεκτική Νοητική Ηλικία	-	-	-	-	-2.60	0.798

Σημειώσεις:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ
Αργοναυτών & Φιλελλήνων 382 21 ΒΟΛΟΣ

Επιστολή προς τους Γονείς

Με αυτήν την επιστολή, θα θέλαμε να σας προσκαλέσουμε να συμμετέχετε στην εφαρμογή της διευρυμένης αναπτυξιακής κλίμακας για τη Θεωρία του Νου - ΔΑΚΚ. Η αναπτυξιακή κλίμακα για τη Θεωρία του Νου - ΔΑΚΚ - δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τίτλο: *Εμπειρική διερεύνηση της διευρυμένης κοινωνικής κατανόησης στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό.*

Στην εφαρμογή της κλίμακας μπορούν να συμμετέχουν παιδιά ηλικίας 7-10 ετών (Β'-Ε' Τάξη). Η διαβαθμισμένη κλίμακα περιλαμβάνει 25 έργα που ανιχνεύουν πτυχές της κοινωνικής κατανόησης, με τη χρήση σύντομων ιστοριών, σκίτσων και παιχνιδιών. Η συμμετοχή του παιδιού διαρκεί σύνολο 40'-45'. Θα γίνει εντός σχολείου και κατά τη διάρκεια 2 διδακτικών ωρών με 2 διαλείμματα. Η διαδικασία αυτή θα είναι σύμφωνη με την ερευνητική δεοντολογία για την τήρηση του απορρήτου κατά τη συλλογή και επεξεργασία όλων των πληροφοριών. Μετά την συλλογή των δεδομένων, θα μπορείτε να παραλάβετε μία έκθεση με τα αποτελέσματα του παιδιού σας σε αυτήν τη διαδικασία, αποκομίζοντας χρήσιμες πληροφορίες για το επίπεδο της κοινωνικής του κατανόησης.

Ευελπιστώντας στη θετική σας ανταπόκριση.

Ονοματεπώνυμο Παιδιού

Με εκτίμηση, (υπογραφή γονέα)
Δέσποινα Σακουλογέωργα - Κωστάκη

Νηπιαγωγός – MSc Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη
Member of the National Association for Gifted Children (NAGC)
Υποψήφια Διδάκτωρ
Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΦΥΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Κωδικός Αριθμός Παιδιού:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όνοματεπώνυμο: _____

Ημερομηνία Γέννησης: _____

Σχολείο: _____ Τάξη: _____

Διεύθυνση κατοικίας (Περιοχή/ Πόλη)⁸: _____

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Μητέρα

Όνοματεπώνυμο _____

Ημερομηνία Γέννησης _____

Επάγγελμα-Ειδικότητα: _____

Απολυτήριο Λυκείου

Πτυχίο ΑΕΙ

Α-ΤΕΙ

ΙΕΚ

ΑΛΛΟ

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικό

Σύνολο ετών (σπουδών) _____

Εργασία: ΝΑΙ ΟΧΙ

Πατέρας

Όνοματεπώνυμο _____

Ημερομηνία Γέννησης _____

Απολυτήριο Λυκείου

Πτυχίο ΑΕΙ

Α-ΤΕΙ

ΙΕΚ

ΑΛΛΟ

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικό

⁸. προαιρετική

Σύνολο ετών (σπουδών) _____

Επάγγελμα-Ειδικότητα: _____

Εργασία: ΝΑΙ ΟΧΙ

Τηλέφωνα επικοινωνίας ή e-mails⁹: α) _____ β) _____

Άλλα παιδιά

Φύλο

Ηλικία

1^ο

Κ

Α

2^ο

Κ

Α

3^ο

Κ

Α

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε στις συζητήσεις με το παιδί σας τις λέξεις:

σπάνια

μερικές φορές

συχνά

πολύ συχνά

α. ζήλια

β. συμπόνια

γ. υπερηφάνεια

⁹. κάποια στοιχεία επικοινωνίας είναι σημαντικά, έτσι ώστε να επικοινωνήσουμε μαζί σας για την επίδοση του παιδιού σας.



ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

(άρθρο 8 Ν.1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτήν τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ ⁽¹⁾ :	Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.						
Η Όνομα:	Δέσποινα	Επώνυμο:	Σακουλογέωργα-Κωστάκη				
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	Ιωάννης Σακουλογέωργας						
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	Καλλιόπη Σακουλογέωργα						
Ημερομηνία γέννησης ⁽²⁾ :	28/06/1982						
Τόπος Γέννησης:	Μαρούσι – Αττικής						
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΕ 939156	Τηλ:	6972834116				
Τόπος Κατοικίας:	Βόλος	Οδός:	Πλαστήρα	Αριθ:	14Α	TK:	38222
Αρ. Τηλεομοιοτύπου (Fax):		Δ/νση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	dsage@uth.gr				

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

(4) Σε περίπτωση ανεπάρκειας χώρου η δήλωση συνεχίζεται στην πίσω όψη της και υπογράφεται από τον δηλούντα ή την δηλούσα.

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις⁽³⁾, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

α. Η ηχογράφηση των μαθητών θα γίνει αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας με τίτλο **«Σχεδιασμός και Εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση της κοινωνικής κατανόησης σε παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας/ Σύνδρομο Asperger»**.

β. Τα αρχεία της ηχογράφησης δε θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό πέρα από τις ανάγκες της συλλογής και της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

γ. Σε καμία περίπτωση δε θα επιχειρηθεί δημόσια προβολή των αρχείων της ηχογράφησης στο σύνολό τους ή έστω τμήματος αυτών, στο πλαίσιο οποιασδήποτε ερευνητικής ή ακαδημαϊκής δραστηριότητας του/της ερευνητή/ήτριας.

δ. Τα αρχεία της ηχογράφησης με τις συνεδρίες των μαθητών/ητριών θα καταστραφούν αμέσως μετά τη χρήση τους για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

ε. Την απόλυτη και αποκλειστική ευθύνη για τη φύλαξη, διαχείριση και καταστροφή των εν λόγω αρχείων φέρει η ερευνήτρια.

στ. Για κάθε μαθητή/ήτρια που πρόκειται να ηχογραφηθεί, έχει εξασφαλιστεί από την ερευνήτρια η ευπρόγραφη συναίνεση, κατόπιν πλήρους ενημέρωσης, του γονέα ή του κηδεμόνα του μαθητή, για τη διενέργεια της ηχογράφησης.

Η Δηλούσα

Δ. Σακουλογέωργα-Κωστάκη

ΔΑΚΚ - Πρωτόκολλα Απαντήσεων

Α) Πρώιμο Επίπεδο

Έργο 1: Διαφορετική Οπτική Αντίληψη - α' Επιπέδου				
(Howlin, Baron-Cohen, & Hadwin, 1999 από Flavell, 1978; Flavell et al., 1981)				
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:				
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:				
Οδηγίες: Καθόμαστε απέναντι από το παιδί. - <i>Τώρα θα παίξουμε ένα παιχνίδι με κάρτες. Κάθε φορά θα σου δείχνω μία κάρτα. Σε κάθε πλευρά της κάρτας, υπάρχει μία εικόνα. Εσύ θέλω να βλέπεις την εικόνα προσεκτικά και μετά να με βοηθάς με τις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Σύμφωνοι;</i>				
Κριτήριο επιτυχίας: Να κατονομάσει το παιδί το αντικείμενο που βλέπει από τη μεριά του και να κατονομάσει το αντικείμενο που βλέπει από την πλευρά του ένα άλλο άτομο. Να επιτύχει το παιδί σε τρεις επαναλήψεις στη σειρά.				
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.		Κρατάμε την 1η κάρτα ανάμεσα μας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να δει ότι υπάρχει μία εικόνα σε κάθε πλευρά. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το αντικείμενο της κάθε πλευράς. <i>A όψη: - Τι είναι αυτό; B όψη: - Τι είναι αυτό;</i>		
		<i>Στη συνέχεια, κρατάμε την κάρτα ανάμεσα σε εμάς και το παιδί. Ρωτάμε το παιδί:</i>		

	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 1:	<i>Τι βλέπεις εσύ;</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 2:	<i>Τι βλέπω εγώ;</i>		
		<i>Γυρίζουμε την κάρτα, έτσι ώστε και οι δύο να δούμε τις δύο εικόνες.</i>		
2.		Κρατάμε την 2η κάρτα ανάμεσα μας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να δει ότι υπάρχει μία εικόνα σε κάθε πλευρά. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το αντικείμενο της κάθε πλευράς. <i>Α όψη: - Τι είναι αυτό;</i> <i>Β όψη: - Τι είναι αυτό;</i>		
		<i>Στη συνέχεια, κρατάμε την κάρτα ανάμεσα σε εμάς και το παιδί. Ρωτάμε το παιδί:</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 1:	<i>Τι βλέπω εγώ;</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 2:	<i>Τι βλέπεις εσύ;</i>		
		<i>Γυρίζουμε την κάρτα, έτσι ώστε και οι δύο να δούμε τις δύο εικόνες.</i>		

3.		<p>Κρατάμε την 3η κάρτα ανάμεσα μας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να δει ότι υπάρχει μία εικόνα σε κάθε πλευρά. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το αντικείμενο της κάθε πλευράς. <i>Α όψη: - Τι είναι αυτό;</i> <i>Β όψη: - Τι είναι αυτό;</i></p>		
		<p><i>Στη συνέχεια, κρατάμε την κάρτα ανάμεσα σε εμάς και το παιδί. Ρωτάμε το παιδί:</i></p>		
	<p>Ερώτηση - Αξιολόγηση - 1:</p>	<p><i>Τι βλέπεις εσύ;</i></p>		
	<p>Ερώτηση - Αξιολόγηση - 2:</p>	<p><i>Τι βλέπω εγώ;</i></p>		
		<p><i>Γυρίζουμε την κάρτα, έτσι ώστε και οι δύο να δούμε τις δύο εικόνες.</i></p>		
4.		<p>Κρατάμε την 4η κάρτα ανάμεσα μας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να δει ότι υπάρχει μία εικόνα σε κάθε πλευρά. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το αντικείμενο της κάθε πλευράς. <i>Α όψη: - Τι είναι αυτό;</i> <i>Β όψη: - Τι είναι αυτό;</i></p>		
		<p><i>Στη συνέχεια, κρατάμε την κάρτα ανάμεσα σε εμάς και το παιδί. Ρωτάμε το παιδί:</i></p>		

	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 1:	<i>Τι βλέπω εγώ;</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 2:	<i>Τι βλέπεις εσύ;</i>		
		<i>Γυρίζουμε την κάρτα, έτσι ώστε και οι δύο να δούμε τις δύο εικόνες.</i>		
5.		Κρατάμε την 5η κάρτα ανάμεσα μας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να δει ότι υπάρχει μία εικόνα σε κάθε πλευρά. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το αντικείμενο της κάθε πλευράς. Α όψη: - Τι είναι αυτό; Β όψη: - Τι είναι αυτό;		
		<i>Στη συνέχεια, κρατάμε την κάρτα ανάμεσα σε εμάς και το παιδί. Ρωτάμε το παιδί:</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 1:	<i>Τι βλέπεις εσύ;</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης - 2:	<i>Τι βλέπω εγώ;</i>		
		<i>Γυρίζουμε την κάρτα, έτσι ώστε και οι δύο να δούμε τις δύο εικόνες.</i>		
6.		Κρατάμε την 6η κάρτα ανάμεσα μας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να δει ότι υπάρχει μία εικόνα σε κάθε πλευρά.		

		<p>Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το αντικείμενο της κάθε πλευράς.</p> <p><i>A όψη: - Τι είναι αυτό;</i></p> <p><i>B όψη: - Τι είναι αυτό;</i></p>		
		<p><i>Στη συνέχεια, κρατάμε την κάρτα ανάμεσα σε εμάς και το παιδί.</i></p> <p><i>Ρωτάμε το παιδί:</i></p>		
	Ερώτηση - Αξιολόγηση - 1:	<i>Τι βλέπω εγώ;</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγηση - 2:	<i>Τι βλέπεις εσύ;</i>		
		<i>Γυρίζουμε την κάρτα, έτσι ώστε και οι δύο να δούμε τις δύο εικόνες.</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 2: Διαφορετική Οπτική Αντίληψη - Β' Επιπέδου

(Bigelow & Dugas, 2008 από Masangkay et al., 1974· Flavell et al., 1981

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες:

Καθόμαστε ξανά απέναντι από το παιδί. - Τώρα θα παίξουμε άλλο ένα παιχνίδι με κάρτες. Κάθε φορά θα σου δείχνω μία κάρτα. Κάθε κάρτα δείχνει ένα ζώακι. Εσύ θέλω να βλέπεις το ζώακι προσεκτικά και να με βοηθάς με τις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Σύμφωνοι; Όταν τελειώσουμε με αυτές τις κάρτες, θα σου δείξω και δύο βιβλία. Εκεί θέλω να με βοηθήσει ξανά με τις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Εντάξει;

Κριτήριο επιτυχίας:

Συνολικά θα διατυπωθούν στο παιδί 6 ερωτήσεις για την προοπτική του ερευνητή και 4 ερωτήσεις για τη δική του προοπτική. Να απαντήσει το παιδί σωστά στις 5 από τις 6 ερωτήσεις που αφορούν την προοπτική του ερευνητή.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.		Τοποθετούμε την 1η κάρτα επάνω στο τραπέζι ανάμεσα σε εμάς και το παιδί, έτσι ώστε η κάρτα να εμφανίζεται κανονικά στον έναν και ανάποδα στον άλλον. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το ζώο της κάρτας. - Ποιο ζώο βλέπεις (εσύ) σε αυτήν την εικόνα;		
		Στη συνέχεια δείχνοντας την εικόνα, ρωτάμε το παιδί:		

	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	Όταν εσύ κοιτάξεις την εικόνα, βλέπεις [το ζώο] να στέκεται όρθια στα πόδια του ή βλέπεις [το ζώο] να είναι ξαπλωμένο ανάποδα;		
		Γυρίζουμε την εικόνα ώστε και οι δύο να δούμε το ζώο και από τις δύο πλευρές.		
2.		Τοποθετούμε τη 2η κάρτα επάνω στο τραπέζι ανάμεσα σε εμάς και το παιδί, έτσι ώστε η κάρτα να εμφανίζεται κανονικά στον έναν και ανάποδα στον άλλον. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το ζώο της κάρτας. - Ποιο ζώο βλέπεις (εσύ) σε αυτήν την εικόνα;		
		Στη συνέχεια δείχνοντας την εικόνα, ρωτάμε το παιδί:		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	Όταν εγώ κοιτάζω την εικόνα, βλέπω [το ζώο] να στέκεται όρθια στα πόδια του ή βλέπω [το ζώο] να είναι ξαπλωμένο ανάποδα;		
		Γυρίζουμε την εικόνα ώστε και οι δύο να δούμε το ζώο και από τις δύο πλευρές.		

3.		<p>Τοποθετούμε την 3η κάρτα επάνω στο τραπέζι ανάμεσα σε εμάς και το παιδί, έτσι ώστε η κάρτα να εμφανίζεται κανονικά στον έναν και ανάποδα στον άλλον.</p> <p>Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το ζώο της κάρτας.</p> <p>- Ποιο ζώο βλέπεις (εσύ) σε αυτήν την εικόνα;</p>		
		<p>Στη συνέχεια δείχνοντας την εικόνα, ρωτάμε το παιδί:</p>		
	<p>Ερώτηση - Αξιολόγησης:</p>	<p><i>Όταν εγώ κοιτάζω την εικόνα, βλέπω [το ζώο] να είναι ξαπλωμένο ανάποδα ή βλέπω [το ζώο] να στέκεται όρθια στα πόδια του;</i></p>		
		<p>Γυρίζουμε την εικόνα ώστε και οι δύο να δούμε το ζώο και από τις δύο πλευρές.</p>		
4.		<p>Τοποθετούμε την 4η κάρτα επάνω στο τραπέζι ανάμεσα σε εμάς και το παιδί, έτσι ώστε η κάρτα να εμφανίζεται κανονικά στον έναν και ανάποδα στον άλλον.</p> <p>Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το ζώο της κάρτας.</p> <p>- Ποιο ζώο βλέπεις (εσύ) σε αυτήν την εικόνα;</p>		
		<p>Στη συνέχεια</p>		

		δείχνοντας την εικόνα, ρωτάμε το παιδί:		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	Όταν εσύ κοιτάξεις την εικόνα, βλέπεις [το ζώο] να είναι ξαπλωμένο ανάποδα ή βλέπεις [το ζώο] να στέκεται όρθια στα πόδια του;		
		Γυρίζουμε την εικόνα ώστε και οι δύο να δούμε το ζώο και από τις δύο πλευρές.		
5.		Τοποθετούμε την 5η κάρτα επάνω στο τραπέζι ανάμεσα σε εμάς και το παιδί, έτσι ώστε η κάρτα να εμφανίζεται κανονικά στον έναν και ανάποδα στον άλλον. Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το ζώο της κάρτας. - Ποιο ζώο βλέπεις (εσύ) σε αυτήν την εικόνα;		
		Στη συνέχεια δείχνοντας την εικόνα, ρωτάμε το παιδί:		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	Όταν εγώ κοιτάζω την εικόνα, βλέπω [το ζώο] να στέκεται όρθια στα πόδια του ή βλέπω [το ζώο] να είναι ξαπλωμένο ανάποδα;		
		Γυρίζουμε την εικόνα ώστε και οι δύο να δούμε το ζώο και από τις δύο πλευρές.		

6.		<p>Τοποθετούμε την 6η κάρτα επάνω στο τραπέζι ανάμεσα σε εμάς και το παιδί, έτσι ώστε η κάρτα να εμφανίζεται κανονικά στον έναν και ανάποδα στον άλλον.</p> <p>Προσκαλούμε το παιδί να κατονομάσει το ζώο της κάρτας.</p> <p>- Ποιο ζώο βλέπεις (εσύ) σε αυτήν την εικόνα;</p>		
		<p>Στη συνέχεια δείχνοντας την εικόνα, ρωτάμε το παιδί:</p>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<p>Όταν εγώ κοιτάζω την εικόνα, βλέπω [το ζώο] να είναι ξαπλωμένο ανάποδα ή βλέπω [το ζώο] να στέκεται όρθια στα πόδια του;</p>		
		<p>Γυρίζουμε την εικόνα ώστε και οι δύο να δούμε το ζώο και από τις δύο πλευρές.</p>		
7.				
8.				
		<p>Ωραία! Τώρα θα σου δείξω τα δύο βιβλία. Έτοιμος/-η;</p>		
9.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<p>Όταν εγώ κοιτάζω αυτό το βιβλίο, βλέπω το βιβλίο όπως είναι κανονικά ή βλέπω το βιβλίο ανάποδα;</p>		

10.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Όταν εσύ κοιτάζεις αυτό το βιβλίο, βλέπεις το βιβλίο ανάποδα ή βλέπεις το βιβλίο όπως είναι κανονικά;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 3: Διαφορετικές Επιθυμίες

(Wellman & Liu, 2004 από Repacholi & Gopnik, 1997; Wellman & Woolley, 1990)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες:

Καθόμαστε δίπλα στο παιδί. Βάζουμε τη φιγούρα της κυρίας/ του κυρίου ανάμεσα στις εικόνες. - **Εδώ, έχουμε μία ιστορία με σκίτσα και *playmobils*.**

Κριτήριο επιτυχίας:

Να προβλέψει σωστά ποιο φαγητό θα επιλέξει το κορίτσι/ το αγόρι στη βάση της επιθυμίας του (target question), η οποία είναι αντίθετη από την επιθυμία του ίδιου (own-desire question). Με άλλα λόγια να διακρίνει επιτυχώς μεταξύ της δικής του επιθυμίας και της επιθυμίας ενός άλλου παιδιού.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>- Εδώ είναι ένα κορίτσι/ ένα αγόρι. Αυτό το κορίτσι/ το αγόρι θέλει να φάει κάτι ελαφρύ. Εδώ είναι δύο διαφορετικά φαγητά: ένα καρότο (το δείχνουμε) και ένα μπισκότο (το δείχνουμε).</i>		
	<i>Ερώτηση προς παιδί:</i>	<i>Εσένα, ποιο από τα δύο σου αρέσει πιο πολύ; Σου αρέσει το καρότο ή το μπισκότο;</i>		
		<i>Εάν το παιδί επιλέξει το μπισκότο: Καλή επιλογή! Αλλά στο κορίτσι/ στο αγόρι δεν αρέσουν [τα μπισκότα]. Είναι αλήθεια ότι του αρέσουν πολύ [τα καρότα]. Το κορίτσι/</i>		

		<i>Το αγόρι λατρεύει [τα καρότα] περισσότερο από όλα τα φαγητά.</i>		
		<i>Εάν το παιδί επιλέξει το καρότο: Καλή επιλογή! Αλλά στο κορίτσι/ στο αγόρι δεν αρέσουν [τα καρότα]. Είναι αλήθεια ότι του αρέσουν πολύ [τα μπισκότα]. Το κορίτσι/ Το αγόρι λατρεύει [τα μπισκότα] περισσότερο από όλα τα φαγητά.</i>		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Λοιπόν, το κορίτσι/ το αγόρι μπορεί να διαλέξει μόνο ένα φαγητό. Ποιο θα διαλέξει το κορίτσι/ το αγόρι (δείχνουμε);</i>		
	Βοηθητική ερώτηση:	<i>Θα διαλέξει το καρότο ή το μπισκότο;</i>		
	Ερώτηση μνήμης:	<i>Ποιο από τα δύο φαγητά, αρέσει στο κορίτσι/ στο αγόρι; Το καρότο ή το μπισκότο.</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 4: Εκφράσεις Συναισθημάτων στο Πρόσωπο**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:****ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:**

Καθόμαστε δίπλα στο παιδί. Τοποθετούμε σε κάθε επανάληψη μπροστά του μία καρτέλα.
- Σε αυτό το παιχνίδι θα σου δείχνω κάποια πρόσωπα ανθρώπων. Θέλω να τα κοιτάξεις προσεκτικά και να μου δείχνεις τον άνθρωπο που σου ζητάω.

Κριτήριο επιτυχίας:

Να δείξει τη σωστή έκφραση προσώπου σε δύο τουλάχιστον επαναλήψεις για κάθε συναίσθημα.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
2.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
3.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
4.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
5.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/</i>		

		<i>θυμό/ αηδία)</i>		
6.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
7.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
8.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
9.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
10.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
11.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
12.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 5: Εκφράσεις Συναισθημάτων στο Σώμα

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:				
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:				
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
<p>Οδηγίες:</p> <p>Καθόμαστε δίπλα στο παιδί. Τοποθετούμε σε κάθε επανάληψη μπροστά του μία καρτέλα. - <i>Σε αυτό το παιχνίδι θα σου δείχνω τα σώματα κάποιων ανθρώπων. Θέλω να τα κοιτάξεις προσεκτικά και να μου δείχνεις τον άνθρωπο που σου ζητάω.</i></p> <p>Κριτήριο επιτυχίας:</p> <p>Να δείξει τη σωστή έκφραση σώματος σε δύο τουλάχιστον επαναλήψεις για κάθε συναίσθημα.</p>				
1.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
2.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
3.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
4.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
5.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
6.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
7.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		

8.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
9.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
10.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
11.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
12.	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	<i>Δείξε μου τον άνθρωπο που νιώθει X (χαρά/ λύπη/ θυμό/ αηδία)</i>		
			Βαθμολογία:	

Β) Βασικό Επίπεδο

Έργο 6: Φαινομενικό – Πραγματικό				
(Miller, 2006· Flavell, Green, & Flavell, 1986· Flavell, Flavell, & Green, 1987)				
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:				
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:				
Οδηγίες: <i>- Τώρα θα παίξουμε ένα παιχνίδι με δύο αντικείμενα. Πρώτα θα σου δείξω το ένα αντικείμενο και ύστερα το άλλο αντικείμενο. Εσύ θέλω να με ακούς προσεκτικά και να με βοηθάς με τις ερωτήσεις. Σύμφωνοι;</i>				
Κριτήριο επιτυχίας: Να απαντήσει σωστά το παιδί ότι είναι στα αλήθεια κεράκι, ενώ φαίνεται για κούτσουρο στην πρώτη δοκιμασία, καθώς και ότι είναι στα αλήθεια άσπρο τουβλάκι, ενώ φαίνεται για μπλε ή γαλάζιο τουβλάκι στη δεύτερη δοκιμασία.				
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.		<p>Δείχνουμε στο παιδί ένα κεράκι που μοιάζει με κορμό δέντρου. - Τι πιστεύεις ότι είναι αυτό [δείχνουμε το αντικείμενο];</p> <p>Παρακινούμε το παιδί να το πιάσει και ανακαλύψει τι είναι στα αλήθεια. «Ας ανακαλύψουμε/ μάθουμε περισσότερα για αυτό!» Είναι στα αλήθεια ένα κεράκι που κάποιος έβαψε. Νιώσε το πως είναι. Πίεσέ το.</p> <p>Τώρα θα σε ρωτήσω τις δύο διαφορετικές ερωτήσεις για αυτό το αντικείμενο. Θα σε</p>		

		<i>ρωτήσω για το πώς φαίνεται στα μάτια σου τώρα και για τι είναι στα αλήθεια. Αυτή είναι η πρώτη ερώτηση:</i>		
	Ερώτηση-Πραγματικού:	<i>Τι είναι αυτό στα αλήθεια; Είναι στα αλήθεια ένα κεράκι ή είναι στα αλήθεια ένας κορμός (δέντρου);</i>		
	Ερώτηση-Φαινομενικού:	<i>Όταν το κοιτάς με τα μάτια σου τώρα, πιστεύεις ότι είναι ένα κεράκι ή πιστεύεις ότι είναι κορμός (δέντρου);</i>		
2.	Οδηγίες:	<p>Δείχνουμε στο παιδί ένα άσπρο τουβλάκι πίσω από ένα μπλε φίλτρο.</p> <p>- Τι χρώμα πιστεύεις ότι έχει αυτό το τουβλάκι;</p> <p>Παρακινούμε το παιδί να ανακαλύψει το αληθινό χρώμα από το τουβλάκι. «Ας ανακαλύψουμε το χρώμα από το τουβλάκι!» Βγάζουμε το τουβλάκι από το φίλτρο. Είναι στα αλήθεια ένα άσπρο τουβλάκι! Βάζουμε ξανά το τουβλάκι πίσω από το φίλτρο.</p> <p>Τώρα θα σε ρωτήσω τις δύο διαφορετικές</p>		

		<i>ερωτήσεις για το ίδιο αντικείμενο. Θα σε ρωτήσω για το πώς φαίνεται στα μάτια σου τώρα και για τι ισχύει στα αλήθεια. Αυτή είναι η πρώτη ερώτηση:</i>		
	Ερώτηση-Πραγματικού:	<i>Τι χρώμα είναι στα αλήθεια το τουβλάκι; Είναι στα αλήθεια άσπρο ή είναι στα αλήθεια μπλε;</i>		
	Ερώτηση-Φαινομενικού:	<i>Όταν το κοιτάς με τα μάτια σου τώρα, σου πιστεύεις ότι είναι άσπρο ή πιστεύεις ότι είναι μπλε;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 7: Διαφορετικές Πεποιθήσεις

(Wellman & Liu, 2004)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:**

Καθόμαστε πάλι δίπλα στο παιδί. Βάζουμε τη φιγούρα του κοριτσιού/ του αγοριού ανάμεσα στους θάμνους και το κλειστό γκαράζ. - **Εδώ, έχουμε ξανά μία ιστορία με σκίτσα και *playmobils*.**

Κριτήριο επιτυχίας:

Να προβλέψει το παιδί σωστά τη δράση του κοριτσιού/ του αγοριού στη βάση της πεποίθησής του (target question), που είναι αντίθετη από την πεποίθηση του ίδιου (own-belief question).

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		- Αυτό το κορίτσι/ το αγόρι θέλει να βρει τη γάτα του. Η γάτα έχει κρυφτεί. Η γάτα μπορεί να κρύβεται στους θάμνους (δείχνουμε) ή μπορεί να κρύβεται στο γκαράζ (δείχνουμε).		
	<i>Ερώτηση προς παιδί:</i>	<i>Εσύ που πιστεύεις ότι μπορεί να κρύβεται η γάτα; Στους θάμνους (δείχνουμε) ή στο γκαράζ (δείχνουμε);</i>		
		Εάν το παιδί επιλέξει τους θάμνους: Λοιπόν αυτή, είναι καλή ιδέα. Αλλά το κορίτσι/ το αγόρι πιστεύει ότι η γάτα μπορεί να κρύβεται		

		στο γκαράζ.		
		Εάν το παιδί επιλέξει το γκαράζ: Λοιπόν αυτή, είναι καλή ιδέα. Αλλά το κορίτσι/ το αγόρι πιστεύει ότι η γάτα μπορεί να κρύβεται στους θάμνους.		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	Που θα ψάξει το κορίτσι/ το αγόρι (το δείχνουμε) για να βρει τη γάτα του;		
	Βοηθητική ερώτηση:	Θα ψάξει στους θάμνους ή στο γκαράζ;		
	Ερώτηση μνήμης:	Που πιστεύει το κορίτσι/ το αγόρι ότι μπορεί να κρύβεται η γάτα του;		
			Βαθμολογία:	

Έργο 8: Πρόσβαση στη Γνώση

(Wellman & Liu, 2004)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:** - *Τώρα θα παίξουμε κάτι άλλο!* Τοποθετούμε μπροστά στα παιδιά και δείχνουμε ένα παιχνίδι – συρτάρι.**Κριτήριο επιτυχίας:**

Να απαντήσει το παιδί ως «όχι» στην ερώτηση αξιολόγησης και ως «όχι» στην ερώτηση-μνήμης.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>- Εδώ έχουμε ένα συρτάρι.</i>		
	<i>Ερώτηση προς παιδί</i>	<i>Τι νομίζεις ότι υπάρχει μέσα στο συρτάρι;</i>		
		<i>Καλή ιδέα! Ας το ανοίξουμε! Ω, κοίτα, μέσα υπάρχει ένα σκυλάκι!</i> (Δείχνουμε το σκυλάκι και κλείνουμε το συρτάρι με το σκυλί μέσα)		
	<i>Ερώτηση ελέγχου - 1:</i>	<i>Λοιπόν, τι υπάρχει μέσα στο συρτάρι;</i>		
		Παρουσιάζουμε τη φιγούρα ενός αγοριού/ κοριτσιού. Αυτό το αγόρι/ κορίτσι δεν έχει δει ποτέ αυτό το συρτάρι. Δεν		

		<i>το έχει ανοίξει ποτέ.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης:</i>	<i>Γνωρίζει/ Ξέρει το αγόρι/ κορίτσι τι υπάρχει μέσα στο συρτάρι;</i>		
	<i>Ερώτηση ελέγχου – 2 (μνήμης):</i>	<i>Έχει δει το αγόρι/ κορίτσι τι υπάρχει μέσα σε αυτό το συρτάρι;</i>		
	<i>Ερώτηση ελέγχου – 3 (μνήμης):</i>	<i>Τι είπαμε ότι υπάρχει μέσα στο συρτάρι;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 9: Ψευδής Πεποίθηση 1ου Επιπέδου (αλλαγή περιεχομένου)

(Wellman & Liu, 2004)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες: Δείχνουμε στο παιδί ένα κουτί caprice. – *Εδώ έχουμε ένα κουτί από σοκολατένια πουράκια.*

Κριτήριο επιτυχίας:

Να απαντήσει το παιδί σωστά ως «πουράκια» στην ερώτηση αξιολόγησης, «όχι» στη δεύτερη ερώτηση ελέγχου και «λαγουδάκι» στην τρίτη ερώτηση ελέγχου.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>– Εδώ έχουμε ένα κουτί από σοκολατένια πουράκια.</i>		
	<i>Ερώτηση προς παιδί</i>	<i>Τι πιστεύεις ότι υπάρχει μέσα αυτό το κουτί;</i>		
		<i>Για να δούμε μέσα στο κουτί. Ω! Έχει μέσα ένα λαγουδάκι! (Κλείνουμε το κουτί με το γουρουνάκι μέσα).</i>		
	<i>Ερώτηση ελέγχου - 1:</i>	<i>Πριν κοιτάξεις μέσα στο κουτί, τι πίστευες ότι υπήρχε μέσα;</i>		
		<i>Έρχεται αυτό το κορίτσι/ αγόρι. Δεν έχει δει ποτέ μέσα στο κουτί.</i>		

	Ερώτηση-Αξιολόγησης:	<i>Λοιπόν, τι θα πει το κορίτσι/ αγόρι ότι υπάρχει μέσα στο κουτί; Σοκολατένια πουράκια ή λαγουδάκι;</i>		
	Ερώτηση ελέγχου - 2:	<i>Έχει δει το κορίτσι/ αγόρι τι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί;</i>		
	Ερώτηση ελέγχου - 3:	<i>Λοιπόν, τι υπάρχει στα αλήθεια μέσα στο κουτί;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 10: Ρητή ψευδή Πεποίθηση

(Wellman & Liu, 2004)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:** Βάζουμε τη φιγούρα του κοριτσιού/ αγοριού ανάμεσα στο σακίδιο και στην ντουλάπα.**Κριτήριο επιτυχίας:**

Να απαντήσει το παιδί «στη ντουλάπα» στην ερώτηση αξιολόγησης και «στην τσάντα» στην ερώτηση της πραγματικότητας.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>- Αυτό το κορίτσι/ αγόρι θέλει να βρει τα γάντια του. Τα γάντια του μπορεί να είναι στην τσάντα ή να είναι στη ντουλάπα. Λοιπόν, η αλήθεια είναι ότι τα γάντια του κοριτσιού/ αγοριού είναι στην τσάντα, αλλά το κορίτσι/ αγόρι νομίζει ότι τα γάντια του είναι στη ντουλάπα.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης:</i>	<i>Λοιπόν, που θα ψάξει το κορίτσι/ αγόρι για τα γάντια του; Στην τσάντα ή στη ντουλάπα;</i>		
	<i>Ερώτηση ελέγχου-πραγματικότητας:</i>	<i>Που είναι στα αλήθεια τα γάντια του κοριτσιού/ αγοριού; Στην τσάντα ή στη ντουλάπα;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 11: Συναισθήματα βάσει Πεποιθήσεων (χαρά, λύπη)

(προσαρμοσμένο από Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες: - *Τώρα θα σου πω δύο ιστορίες για ένα αγόρι και ακολούθως, για ένα κορίτσι. Θα ήθελα να με βοηθάς πάλι με τις ερωτήσεις. Εντάξει;*

Κριτήριο επιτυχίας:

Να απαντήσει σωστά για το συναίσθημα του πρωταγωνιστή με βάση την επιθυμία του και την αληθή ή εσφαλμένη πεποίθησή του για κάθε περιεχόμενο.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.		<i>Αυτό το αγόρι θέλει να πιει κάτι, αλλά του αρέσει να πίνει μόνο πορτοκαλάδα. Δεν του αρέσει καθόλου το νερό. Του αρέσει να πίνει μόνο πορτοκαλάδα.</i>		
	<i>Ερώτηση-ελέγχου 1:</i>	<i>Τι αρέσει στο αγόρι να πίνει;</i>		
		<p>Δείχνουμε στο παιδί ένα μπουκάλι, ουδέτερο στο σχήμα και το χρώμα, το οποίο μπορεί να έχει τόσο νερό όσο και πορτοκαλάδα.</p> <p><i>Τώρα θα δώσουμε στο αγόρι κάτι να πιει. Κοίτα! Είναι εδώ μέσα σε αυτό το μπουκάλι. Το αγόρι δεν ξέρει τι υπάρχει μέσα στο μπουκάλι, αλλά σκέφτεται τι μπορεί να</i></p>		

		<i>έχει μέσα.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-1:</i>	<i>Λοιπόν, τι θα γίνει αν το αγόρι νομίζει ότι υπάρχει πορτοκαλάδα μέσα στο μπουκάλι; Θα νιώσει χαρούμενο ή θα νιώσει λυπημένο, αν νομίζει ότι του έχουμε δώσει πορτοκαλάδα;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-2:</i>	<i>Τι θα γίνει αν το αγόρι νομίζει ότι υπάρχει νερό μέσα στο μπουκάλι; Θα νιώσει χαρούμενο ή θα νιώσει λυπημένο, αν νομίζει ότι του έχουμε δώσει νερό;</i>		
	<i>Ερώτηση-Ελέγχου 2:</i>	<i>Τώρα το αγόρι σκέφτεται τι μπορεί να έχει μέσα το μπουκάλι. Αλλά ξέρει πράγματι τι υπάρχει μέσα;</i>		
		Το παιδί ανοίγει το δοχείο για να αποκαλύψει τα περιεχόμενα – που ονομάζονται από τον ερευνητή.		
	<i>Ερώτηση-Ελέγχου 3:</i>	<i>Ω! Κοίτα, μέσα στο μπουκάλι υπάρχει πορτοκαλάδα. Λοιπόν, πώς νιώθει τώρα το αγόρι, χαρά ή λύπη;</i>		
2	Οδηγίες:	<i>Αυτό το κορίτσι θέλει να φάει κάτι για κολατσιό. Στο κορίτσι αρέσει να τρώει μόνο</i>		

		<i>καραμέλες. Δεν του αρέσουν καθόλου οι μπουκιές σύκου. Του αρέσουν μόνο τα οι καραμέλες.</i>		
	<i>Ερώτηση-ελέγχου 1:</i>	<i>Τι αρέσει στο κορίτσι να τρώει;</i>		
		Δείχνουμε στο κορίτσι τα περιεχόμενα δύο ουδέτερων κουτιών.		
	<i>Ερωτήσεις ελέγχου 2:</i>	<i>Τι έχει τώρα εδώ;</i> (δείχνουμε το κουτί 1) <i>Τι έχει τώρα εδώ;</i> (δείχνουμε το κουτί 2)		
		<i>Τώρα το κορίτσι πηγαίνει για να πει νερό.</i> Εξαφανίζουμε το κορίτσι από το τραπέζι και ανταλλάζουμε τα περιεχόμενα των κουτιών. Επιβεβαιώνουμε ότι το παιδί μας παρακολουθεί να ανταλλάσουμε τα περιεχόμενα των κουτιών. Στη συνέχεια, τα κλείνουμε με τα καπάκια τους. Εμφανίζουμε πάλι το κορίτσι. <i>Τώρα το κορίτσι επιστρέφει και θέλει να φάει τις καραμέλες.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-1:</i>	<i>Όταν το κορίτσι κοιτάζει αυτό το κουτί (δείχνουμε το κουτί που πριν είχε τις μπουκιές σύκου), πριν το ανοίξει, πως νιώθει;</i>		

	Ερώτηση-Αξιολόγησης-2:	Όταν το κορίτσι κοιτάζει αυτό το κουτί (δείχνουμε το κουτί που πριν είχε τις καραμέλες), πριν το ανοίξει, πως νιώθει;		
	Ερώτηση-Ελέγχου 3:	- Τι είπαμε ότι έχει μέσα αυτό το κουτί; - Τι είπαμε ότι έχει μέσα αυτό το κουτί;		
			Βαθμολογία:	

Έργο 12: Συναισθήματα βάσει Πεποιθήσεων (έκπληξη, φόβος, αγδία)

(προσαρμογή από Widen & Russell, 2011)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες: - *Τώρα θα σου πω 3 ιστορίες. Εσύ θέλω να κοιτάξεις προσεκτικά τις εικόνες και να με βοηθάς με τις ερωτήσεις. Εντάξει;*

Κριτήριο επιτυχίας:

Να απαντήσει σωστά στην ερώτηση αξιολόγησης ως προς το ζητούμενο συναίσθημα και να αιτιολογήσει χρησιμοποιώντας όρους νοητικών καταστάσεων

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.		<i>Μία ημέρα ένα κορίτσι/ αγόρι σαν και εσένα, επιστρέφει στο σπίτι του μαζί με τη μαμά του. Το κορίτσι/ Το αγόρι έχει σήμερα τα γενέθλιά του. Η μαμά του τού έχει ετοιμάσει ένα πάρτι για γενεθλίων με τούρτα και πολλά δώρα. Το κορίτσι/ Το αγόρι δεν ξέρει ότι η μαμά του τού έχει ετοιμάσει ένα πάρτι με τούρτα και δώρα. Όταν, όμως, η μαμά ανοίγει την πόρτα του σπιτιού, το κορίτσι/ το αγόρι βλέπει όλους τους φίλους του μαζεμένους, την τούρτα και τα δώρα. Το κορίτσι/ αγόρι στέκεται ακίνητο και ανοίγει ορθάνοιχτα τα μάτια του.</i>		
	<i>Ερώτηση-</i>	<i>Πως αισθάνεται το</i>		

	Αξιολόγησης:	<i>κορίτσι/ αγόρι μέσα του;</i>		
	Ερώτηση-Αιτιολόγησης:	<i>Γιατί αισθάνεται έκπληξη;</i>		
2.		<i>Το βράδυ, ένα κορίτσι/ αγόρι κοιμάται στο κρεβάτι της/ του. Το δωμάτιό της/ του είναι σκοτεινό και το κορίτσι/ το αγόρι είναι μόνο του. Μέσα στην ντουλάπα κρύβεται ο μικρός της/ του αδερφός. Το κορίτσι/ Το αγόρι δε γνωρίζει ότι μέσα στη ντουλάπα κρύβεται ο μικρός της/ του αδερφός. Ξαφνικά, ένας θόρυβος ακούγεται να έρχεται μέσα από τη ντουλάπα της/ του. Το κορίτσι/ Το αγόρι ξυπνάει, κάθεται στο κρεβάτι του και κοιτάζει πίσω από την κουβέρτα του.</i>		
	Ερώτηση-Αξιολόγησης:	<i>Πως αισθάνεται το κορίτσι/ αγόρι μέσα του;</i>		
	Ερώτηση-Αιτιολόγησης:	<i>Γιατί αισθάνεται φόβο;</i>		
3.		<i>Μία ημέρα ένα κορίτσι/ ένα αγόρι гуρίζει από το πάρκο. Το κορίτσι/ το αγόρι είναι πολύ πεινασμένο. Επάνω στο τραπέζι της κουζίνας βλέπει ένα πιάτο με λιωμένο παγωτό σοκολάτα. Το κορίτσι/ Το αγόρι πιστεύει ότι αυτό που είναι στο πιάτο είναι κακά σκύλου. Το κορίτσι/</i>		

		<i>αγόρι δε θέλει να φάει το παγωτό.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης:</i>	<i>Πως αισθάνεται το κορίτσι/ αγόρι μέσα του;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί αισθάνεται αηδία;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 13: Κακεντρεχείς Επιθυμίες

(προσαρμογή από Nunner-Winkler & Sodian, 1988)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:**

Οδηγίες: - *Τώρα θα σου πω μία ιστορία για τρία παιδιά. Εσύ θέλω να με παρακολουθείς προσεκτικά και απαντάς στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Σύμφωνα;*

Κριτήριο επιτυχίας:

Να απαντήσει σωστά στην ερώτηση αξιολόγησης και να αιτιολογήσει αξιολογώντας την επιθυμία (ήθελε να κλέψει/ δεν είναι σωστό).

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
	Επεισόδιο 1:	<p><i>Αυτός είναι ο Κ., αυτή είναι η Κ. και αυτός είναι ο Π. Είναι στο σχολείο τους και βγάζουν τα μπουφάν τους για να τα κρεμάσουν στην κρεμάστρα. Ενώ κρεμάνε τα μπουφάν τους, ο Π. βγάζει ένα πακέτο καραμέλες από την τσέπη του και το δείχνει στον Κ. και την Κ.</i></p> <p><i>«Κοιτάξτε, η θεία μου μου έδωσε αυτές τις καραμέλες - φράουλα!»</i></p> <p><i>Στον Κ. και την Κ. αρέσουν οι καραμέλες - φράουλα πάρα πολύ!</i></p> <p><i>Ο Π. βάζει τις καραμέλες στο μπουφάν του και τα τρία παιδιά πηγαίνουν στην τάξη για το μάθημα.</i></p>		
	Επεισόδιο 2:	<p><i>Λίγο αργότερα ο Κ. και η Κ. πηγαίνουν ξανά εκεί που είναι κρεμασμένα τα</i></p>		

		<p><i>μπουφάν, όπου ο Π. άφησε το μπουφάν του με τις καραμέλες. Ο Κ. σκέφτεται να πάρει το χαρτζιλίκι του για να αγοράσει με αυτό καραμέλες-φράουλα.</i></p> <p><i>Η Κ. σκέφτεται να πάρει τις καραμέλες φράουλα και να τις βάλει στην τσέπη της.</i></p>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης:</i>	<i>Ποιο από τα δύο παιδιά έχει μία κακιά επιθυμία; Η Κατερίνα ή ο Κώστας;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί έχει μία κακιά επιθυμία;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 14: Χειραγώγηση Πεποιθήσεων

(Bigelow & Dugas, 2008 από Sodian, 1991)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες: - *Τώρα θα σου πω δύο ιστορίες με τρία πρόσωπα: (δείχνοντας) έναν βασιλιά, έναν κλέφτη και ένα κορίτσι.* Σε κάθε ιστορία το κορίτσι είναι επάνω στο τραπέζι. Ο βασιλιάς και ο κλέφτης είναι κάτω από το τραπέζι.

Κριτήριο επιτυχίας:

Να υποδείξει το παιδί το σωστό σημείο στη συνεργατική εκδοχή και ένα λάθος σημείο στην ανταγωνιστική εκδοχή (μπερδεμένες οι εκδοχές).

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Ο βασιλιάς είναι ένας καλός άνθρωπος που του αρέσει να βοηθάει παιδιά. Ο κλέφτης είναι ένας κακός άνθρωπος που του αρέσει να φέρεται άσχημα στα παιδιά. Στο κορίτσι αρέσει να βοηθάει τους ανθρώπους που είναι καλοί μαζί της, όπως είναι ο βασιλιάς. Δεν της αρέσει, όμως, να βοηθάει τους ανθρώπους που της φέρονται άσχημα, όπως είναι ο κλέφτης.</i>		
1.		<i>Το κορίτσι θέλει να κρύψει αυτό το σοκολατένιο νόμισμα κάτω από ένα από αυτά τα τρία ποτήρια. [Τα ποτήρια διαφέρουν σε χρώμα και βρίσκονται σε ευθεία γραμμή μπροστά από</i>		

		το παιδί.]		
		Κάτω από ποιο ποτήρι θα κρύψει το σοκολατένιο νόμισμα το κορίτσι;		
		Το κορίτσι βάζει το νόμισμα κάτω από το ποτήρι που υπέδειξε το παιδί «Να θυμάσαι που έχει κρύψει το σοκολατένιο νόμισμα το κορίτσι»		
		[Στη συνεργατική εκδοχή]: έρχεται ο βασιλιάς και ψάχνει να βρει το νόμισμα που έκρυψε το κορίτσι. - Κοίτα τώρα έρχεται ο Βασιλιάς. Το κορίτσι ΘΕΛΕΙ να βοηθήσει το βασιλιά να βρει το νόμισμα. Το κορίτσι ΘΕΛΕΙ ο Βασιλιάς να μάθει πού είναι κρυμμένο το νόμισμα.		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης:	Που πρέπει να πει το κορίτσι στο βασιλιά να ψάξει για το νόμισμα; Πρέπει να δείξει στο πρώτο ποτήρι, στο δεύτερο ποτήρι ή στο τρίτο ποτήρι;		
	Ερώτηση - ελέγχου:	Κάτω από ποιο ποτήρι έχει βάλει το κορίτσι το νόμισμα;		
2.		Τώρα το κορίτσι θέλει να κρύψει πάλι αυτό το σοκολατένιο νόμισμα κάτω από ένα από		

		<i>αυτά τα τρία ποτήρια.</i>		
		<i>Κάτω από ποιο ποτήρι θα κρύψει τώρα το σοκολατένιο νόμισμα το κορίτσι;</i>		
		Το κορίτσι βάζει το νόμισμα κάτω από το ποτήρι που υπέδειξε το παιδί «Να θυμάσαι που έχει κρύψει το σοκολατένιο νόμισμα το κορίτσι»		
		[Στην ανταγωνιστική εκδοχή]: έρχεται ο κλέφτης και ψάχνει να βρει το νόμισμα που έκρυψε το κορίτσι. - Κοίτα τώρα έρχεται ο κλέφτης. Το κορίτσι ΔΕ ΘΕΛΕΙ να βοηθήσει τον κλέφτη να βρει το νόμισμα. Το κορίτσι ΔΕ ΘΕΛΕΙ ο κλέφτης να μάθει πού είναι κρυμμένο το νόμισμα.		
	<i>Ερώτηση - Αξιολόγησης:</i>	<i>Που πρέπει να πει το κορίτσι στον κλέφτη να ψάξει για το νόμισμα; Πρέπει να δείξει στο πρώτο ποτήρι, στο δεύτερο ποτήρι ή στο τρίτο ποτήρι;</i>		
	<i>Ερώτηση - ελέγχου:</i>	<i>Κάτω από ποιο ποτήρι έχειβάλει το κορίτσι το νόμισμα;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 15: Κατανόηση Ψευδών Πεποιθήσεων 2ου Επιπέδου

(Tager-Flusberg & Sullivan, 1994· Sullivan, Zaitchik & Tager-Flusberg, 1994)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες: - *Τώρα θα ακούσεις μία ιστορία για ένα αγόρι και το δώρο που περίμενε από τη μαμά του.*

Κριτήριο επιτυχίας:

Να απαντήσει σωστά στις ερωτήσεις αξιολόγησης και να δώσει μία κατάλληλη (ρητός συλλογισμός, μη ρητός συλλογισμός, επικοινωνία πληροφοριών, εξαπάτηση) απάντηση στην ερώτηση αιτιολόγησης

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Εδώ έχουμε ένα αγόρι με τη μαμά του. Σήμερα είναι τα γενέθλια του αγοριού και η μαμά του θα του κάνει για δώρο έκπληξη ένα κουταβάκι. Η μητέρα του έχει κρύψει το κουταβάκι στο υπόγειο. Το αγόρι λέει «Μαμά πραγματικά ελπίζω να μου (έχεις) πάρεις ένα κουταβάκι για τα γενέθλιά μου». Θυμήσου, η μαμά θέλει να κάνει έκπληξη στο αγόρι με το κουταβάκι. Έτσι, αντί να πει στο αγόρι ότι του πήρε ένα κουταβάκι, η μαμά λέει «Συγγνώμη που δε σου πήρα κουταβάκι δώρο για τα γενέθλια σου. Αντί για αυτό σου πήρα ένα πολύ ωραίο παιχνίδι».</i>		

	Ερώτηση - Ελέγχου - Πραγματικότητας:	Τι πήρε στα αλήθεια η μαμά στο αγόρι για τα γενέθλιά του;		
		Ο Πέτρος λέει στη μαμά του: «Βγαίνω έξω να παίξω». Πριν βγει έξω για να παίξει, όμως, το αγόρι κατεβαίνει στο υπόγειο για να πάρει από εκεί τα πατίνια του. Στο υπόγειο το αγόρι βρίσκει το κουταβάκι. Το αγόρι λέει στον εαυτό του «Ο! Η μαμά δε μου πήρε ένα παιχνίδι, αλλά μου πήρε ένα κουταβάκι για τα γενέθλιά μου». Η μαμά δεν είδε το αγόρι να πηγαίνει κάτω στο υπόγειο και να βρίσκει το κουταβάκι.		
	Ερώτηση - Ελέγχου - Άγνοια:	Ξέρει τώρα το αγόρι ότι η μαμά του τού πήρε ένα κουταβάκι δώρο για τα γενέθλιά του;		
	Ερώτηση - Ελέγχου - Γλωσσική:	Ξέρει η μαμά ότι το αγόρι είδε στο υπόγειο το κουταβάκι που του έχει πάρει δώρο για τα γενέθλιά του;		
		Τώρα, το τηλέφωνο χτυπάει! Η γιαγιά του αγοριού τηλεφωνεί για να μάθει τι ώρα θα αρχίσει το πάρτι των γενεθλίων. Η γιαγιά ρωτάει τη μαμά του αγοριού:		
	Ερώτηση - Αξιολόγησής -	Ξέρει το παιδί τι του πήρες στ' αλήθεια για τα γενέθλιά του; Τι θα πει η		

	Άγνοιας:	μαμά στη γιαγιά;		
		Θυμήσου, η μαμά δεν ξέρει ότι το αγόρι είδε τι του πήρε για τα γενέθλια του. Η γιαγιά ρωτάει ξανά τη μαμά:		
	Ερώτηση - Αξιολόγησης - Ψευδούς Πεποίθησης:	Τι πιστεύει το παιδί ότι του πήρες για τα γενέθλια του; Τι θα απαντήσει η μαμά στη γιαγιά;		
	Ερώτηση - Αιτιολόγησης:	Γιατί θα το πει αυτό η μαμά;		
			Βαθμολογία:	

Έργο 16: Κατά Συνθήκη Ψέμα

(Harré, 1994)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες:

- *Τώρα θα σου πω μία ιστορία για ένα κορίτσι, την Ελένη.*

Κριτήριο επιτυχίας:

Να αναγνωρίσει ότι το κορίτσι είπε ψέμα και να αιτιολογήσει ότι το είπε για να προστατεύσει το συναίσθημα των γονέων της

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Η Ελένη περίμενε όλο το χρόνο για τα Χριστούγεννα, επειδή ήξερε ότι τα Χριστούγεννα θα μπορούσε να ζητήσει από τους γονείς της ένα κουνελάκι. Η Ελένη ήθελε ένα κουνελάκι περισσότερο από οτιδήποτε άλλο στον κόσμο. Επιτέλους έφτασε η ημέρα των Χριστουγέννων και η Ελένη έτρεξε να ξετυλίξει το μεγάλο πακέτο που της είχαν δώσει για δώρο οι γονείς της. Ήταν σίγουρη ότι μέσα θα υπήρχε ένα κουνελάκι. Αλλά όταν άνοιξε το πακέτο, με όλη την οικογένεια να στέκεται τριγύρω, είδε ότι το δώρο της ήταν μία παλιά βαρετή</i>		

		<i>εγκυκλοπαίδεια που δεν άρεσε καθόλου στην Ελένη! Όμως, όταν οι γονείς της Ελένης τη ρώτησαν, εάν της άρεσε το Χριστουγεννιάτικο δώρο της, εκείνη είπε «Είναι υπέροχο, σας ευχαριστώ πολύ. Είναι αυτό ακριβώς που ήθελα.»</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης:</i>	<i>Είναι αλήθεια αυτό που είπε η Ελένη στους γονείς της;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί το είπε αυτό στους γονείς της;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 17: Κρυμμένο Συναίσθημα

(Wellman & Liu, 2004)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:**

- *Τώρα θα σου πω μία ιστορία για ένα αγόρι και τους φίλους του.*

Κριτήριο επιτυχίας:

Να απαντήσει το παιδί στην ερώτηση του πως ένιωσε το αγόρι ως ότι ένιωσε περισσότερο αρνητικά από την ερώτηση του πως έδειξε ότι ένιωσε.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Μία ημέρα οι φίλοι του αγοριού έπαιζαν μαζί και έκαναν αστεία. Ένα από τα μεγαλύτερα παιδιά, πήρε το νεροπίστολό του και κατάβρεξε το αγόρι. Όλα τα παιδιά γέλασαν. Όλοι σκέφτηκαν ότι ήταν πολύ αστείο, αλλά όχι το αγόρι. Το αγόρι, όμως, δεν ήθελε να δουν τα άλλα παιδιά πως ένιωσε για το αστείο. Αν έδειχνε πως ένιωθε, τα άλλα παιδιά θα σκεφτόταν πως κάνει σαν «μωρό». Έτσι το αγόρι προσπάθησε να κρύψει το πώς ένιωσε.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-1:</i>	<i>Πως ένιωσε το αγόρι στα αλήθεια όταν όλοι γέλασαν που τον κατάβρεξαν;</i>		

	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης-1:</i>	<i>Γιατί το αγόρι ένιωθε λυπημένο/ εντάξει/ χαρούμενο;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-2:</i>	<i>Τι προσπάθησε να δείξει το αγόρι με το πρόσωπό του όταν όλοι γέλασαν μαζί του που τον κατάβρεξαν;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης-2:</i>	<i>Γιατί προσπάθησε να δείχνει λυπημένος/ εντάξει/ χαρούμενος;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο18: Ειρωνεία/ Σαρκασμός

(Wellman & Liu, 2004)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:***- Τώρα θα σου πω μία ιστορία για δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι.***Κριτήριο επιτυχίας:**

Να αναγνωρίσει ότι αυτό που είπε το κορίτσι δεν ήταν αλήθεια και να αιτιολογήσει, λέγοντας ότι το κορίτσι ειρωνεύτηκε το αγόρι

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Μια μέρα ένα αγόρι και ένα κορίτσι πηγαίνουν για πικ-νικ. Ήταν ιδέα του αγοριού να πάνε πικ-νικ. Το αγόρι είχε πει στο κορίτσι: «Θα είναι μια υπέροχη, ηλιόλουστη ημέρα». Αλλά όταν έστρωσαν κάτω στο χορτάρι τα φαγητά τους για να φάνε, μαύρα μεγάλα σύννεφα μαζεύτηκαν στον ουρανό. Άρχισε να βρέχει και όλα τα φαγητά έγιναν μούσκεμα. Τότε το κορίτσι γύρισε και είπε στο αγόρι: "Είχες δίκιο. Είναι μία υπέροχη ημέρα για πικ-νικ.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης:</i>	<i>Είναι αλήθεια αυτό που είπε το κορίτσι;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί το κορίτσι είπε: «Είναι μία υπέροχη</i>		

		<i>μέρα για πικ-νικ»;</i>		
	<i>Ερώτηση-Ελέγχου:</i>	<i>Χάρηκε το κορίτσι που έβρεξε;</i>		
			Βαθμολογία:	

Γ) Ανώτερο Επίπεδο

Έργο 19: Συμπόνια (Widen & Russell, 2010)				
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:				
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:				
Οδηγίες: <i>- Τώρα θα σου πω μία ιστορία για ένα κορίτσι/ αγόρι που έτρεχε στους αγώνες και τη φίλη της/ το φίλο του.</i>				
Κριτήριο επιτυχίας: <u>Στενό κριτήριο:</u> να αναφέρει/ δείξει το σωστό παιδί, και να αιτιολογήσει δηλώνοντας ρητά τη συμπαράσταση στην πρόθεση-επιθυμία του πρωταγωνιστή. <u>Ελαστικό κριτήριο:</u> να αναφέρει/ δείξει το σωστό παιδί και να αιτιολογήσει αναφέροντας τη συμπαράσταση στο φυσικό πόνο του πρωταγωνιστή (χωρίς να γίνεται αναφορά στην πρόθεση του πρωταγωνιστή).				
ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
Η				Α
		<i>Μία ημέρα αυτό το κορίτσι/ το αγόρι έτρεχε στον αγώνα του σχολείου της/ του. Το κορίτσι/ Το αγόρι ήθελε πάρα πολύ να νικήσει και να πάρει το πρώτο μετάλλιο. Όμως, λίγο πριν το τέρμα το κορίτσι/ το αγόρι σκόνταψε και έπεσε κάτω. Ένα άλλο παιδί το προσπέρασε και το κορίτσι/ το αγόρι έχασε τον αγώνα. Ο φίλος του ο Γιάννης έτρεξε κοντά του και τον αγκάλιασε/ Η φίλη της η Λένα έτρεξε κοντά της και την</i>		

		<i>αγκάλιασε. Η φίλη του η Λένα/ Ο φίλος του ο Γιάννης στεκόταν και κοιτούσε.</i>		
	Ερώτηση-Αξιολόγησης:	Ποιο από τα δύο παιδιά αισθάνεται συμπόνια; Ο Γιάννης ή η Λένα;		
		<i>(Δηλαδή πως αισθάνεται μέσα του;)</i>		
	Ερώτηση-Αιτιολόγησης :	Γιατί αισθάνεται συμπόνια;		
			Βαθμολογία :	

Έργο 20: Αμηχανία

(προσαρμογή από Widen & Russell, 2010)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες:

- Τώρα θα σου πω μία πολύ σύντομη ιστορία.

Κριτήριο επιτυχίας:

Στενό κριτήριο: να αναφέρει ένα από τα συναισθήματα *αμηχανία*, *ντροπή* και να δείξει επίγνωση της παραβίασης του κοινωνικού κανόνα ή επίγνωση της γνώσης των άλλων για την παραβίαση του κοινωνικού κανόνα.

Ελαστικό κριτήριο: να αναφέρει ακριβώς ή κατά προσέγγιση το σωστό συναίσθημα πχ. *ντροπή*, *λύπη*/ *στεναχώρια*, *χάλια*, *άβολα*, ή και να δείξει επίγνωση της συμπεριφοράς των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Μία ημέρα ένα κορίτσι/ αγόρι έπινε πορτοκαλάδα μαζί με τις φίλες της/ τους φίλους του. Κάποια στιγμή το κορίτσι/ το αγόρι ρεύτηκε κατά λάθος. Τα άλλα παιδιά γύρισαν και την/ τον κοίταξαν.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης:</i>	<i>Πως αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι;</i>		
		<i>(Αισθάνεται και κάτι άλλο;)</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί αισθάνεται αμήχανα/ άβολα/ ντροπή;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 21: Ντροπή

(Widen & Russell, 2010)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:**

Ακουμπάμε μπροστά στο παιδί και δείχνουμε το Σκίτσο - 1. – **Τώρα θα ακούς μία ιστορία και ταυτόχρονα θα σου δείχνω σκίτσα. Εσύ, θα ήθελα να με βοηθάς με τις ερωτήσεις. Σύμφωνοι;**

Κριτήριο επιτυχίας:

Στενό κριτήριο: να αναφέρει το συναίσθημα της ντροπής και να δηλώσει την εσφαλμένη πεποίθηση των άλλων για τον πρωταγωνιστή.

Ελαστικό κριτήριο: να αναφέρει ακριβώς ή κατά προσέγγιση το συναίσθημα της αμηχανίας ή της ντροπής ή και τη συμπεριφορά των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Μία ημέρα ένα αγόρι/ ένα κορίτσι έκανε βόλτα με το ποδήλατό της/ του. Ξαφνικά, το αγόρι. το κορίτσι έπεσε από το ποδήλατο κάτω στο δρόμο. Όλοι οι άνθρωποι που ήταν εκεί κοντά γύρισαν και τον/ την κοίταξαν.</i>		
	Ερώτηση-Αξιολόγησης:	<i>Πως αισθάνεται το αγόρι το κορίτσι;</i>		
		<i>{Αισθάνεται και κάτι άλλο;}</i>		
	Ερώτηση-Αιτιολόγησης:	<i>Γιατί αισθάνεται ντροπή;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 22: Ενοχή/ Τύψεις

(Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy et al., 1996)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:****Κριτήριο επιτυχίας:**

Στενό κριτήριο: να αναφέρει τα συναισθήματα *λύπη, στεναχώρια*, και **να** δείξει ρητή προσπάθεια για αποκατάσταση της άγνοιας του θύματος για την πρόθεση του πρωταγωνιστή (πχ. *να πει συγγνώμη, να πει ότι δεν το ήθελε, κλπ.*).

Ελαστικό κριτήριο να αναφέρει τα συναισθήματα *λύπη, στεναχώρια* και να δείξει κατανόηση της μη πρόθεσης του πρωταγωνιστή (πχ. *δεν το ήθελε, το έκανε κατά λάθος*) ή και της παροχή συμπαράστασης (δηλ. έκφραση συμπόνιας).

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<i>Αυτό το αγόρι/ κορίτσι έπαιζε με τη μπάλα. Αυτό το αγόρι/ το κορίτσι δε συμπαθεί το αγόρι/ το κορίτσι με την ΠΡΑΣΙΝΗ μπλούζα. Θέλει να του/ της ρίξει τη μπάλα και να το/ τη χτυπήσει στο κεφάλι.</i>		
	<i>Ερώτηση-Ελέγχου:</i>	<i>Τι θέλει να κάνει το αγόρι/ το κορίτσι με τη μπάλα;</i>		
		<i>Το αγόρι/ Το κορίτσι ρίχνει τη μπάλα του/ της.</i>		
		<i>Το αγόρι/ Το κορίτσι χτύπησε το αγόρι/ το κορίτσι με την ΠΡΑΣΙΝΗ μπλούζα στο κεφάλι και το/ την έκανε να κλάψει.</i>		

	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-1:</i>	<i>Πως αισθάνεται το αγόρι/ το κορίτσι (που πέταξε τη μπάλα);</i>		
		<i>Αισθάνεται και κάτι άλλο;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί αισθάνεται...;</i>		
	<i>Ερώτηση Αξιολόγησης-2:</i>	<i>Τι πιστεύεις ότι θα κάνει τώρα το αγόρι/ το κορίτσι;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 23: Ζήλια (Συγκριτική - Συσχετιστική)

(προσαρμοσμένο από Bauminger, 2004)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες: *_ Τώρα θα σου πω δύο ιστορίες, μία για δύο αδέρφια και μία για δύο φίλους.*

Κριτήριο επιτυχίας:

Στενό κριτήριο: να αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια, λύπη και θυμό*, και να ερμηνεύσει συγκρίνοντας με την αντίζηλο στη σχέση με τη μητέρα/ το φίλο, και προβλέψει ένα συμβατό με τη ζήλια πρότυπο συμπεριφοράς.

Ελαστικό κριτήριο: να αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια, λύπη*, και να ερμηνεύσει αναφέροντας μόνο τη σχέση με το φίλο ή μόνο τη σχέση με την αδερφή/ τη συμπεριφορά του κοριτσιού.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.		<i>Αυτό είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Τα παιδιά αυτά είναι αδέρφια και έχουν μόλις γυρίσει στο σπίτι από το σχολείο. Τα δύο παιδιά τρέχουν γρήγορα προς τη μητέρα τους. Είναι και τα δύο πολύ χαρούμενα γιατί έχουν κάνει δύο πολύ ωραίες ζωγραφιές. Το αγόρι έχει ζωγραφίσει ένα πολύ ωραίο τρένο. Το κορίτσι έχει ζωγραφίσει έναν πολύ ωραίο κήπο με λουλούδια. Τα παιδιά βλέπουν τη μητέρα τους και λένε και τα δύο μαζί «Μαμά, μαμά, κοίτα τη ζωγραφιά μου!». Η μητέρα παίρνει στα χέρια της πρώτα τη ζωγραφιά του κοριτσιού, την κοιτάζει, χαμογελάει και λέει «Α! Τι ωραία που είναι αυτή η</i>		

		<i>ζωγραφιά! Τι ωραία χρώματα! Μου αρέσει πολύ!».</i> Το αγόρι φεύγει μακριά από τη μητέρα του και την αδερφή του με τη ζωγραφιά του στα χέρια του.		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-1:</i>	<i>Πως αισθάνεται το αγόρι μέσα του;</i>		
		<i>Αισθάνεται και κάτι άλλο;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί αισθάνεται ζήλια/ ότι ζηλεύει;</i>		
	<i>Ερώτηση Αξιολόγησης - 2:</i>	<i>Τι πιστεύεις ότι θα κάνει τώρα το αγόρι;</i>		
2.		<i>Αυτά τα δύο αγόρια παίζουν μαζί. Τα αγόρια αυτά είναι κολλητοί φίλοι, τους αρέσει να παίζουν συνέχεια μαζί. Σήμερα παίζουν πετώντας ο ένας τη μπάλα στον άλλον. Ενώ παίζουν και γελάνε, όμως, ένα κορίτσι πλησιάζει το ένα αγόρι και του λέει «Κοίτα! Αγόρασα αυτές τις καινούργιες κάρτες. Θέλεις να παίξουμε μαζί με αυτές;» Το αγόρι φεύγει από το φίλο του και πηγαίνει να παίξει με το κορίτσι και τις καινούργιες κάρτες. Το αγόρι [αυτό] στέκεται με τη μπάλα στα χέρια και κοιτάει τα δύο παιδιά που φεύγουν μακριά.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγησης-1:</i>	<i>Πως αισθάνεται αυτό [δείχνουμε ποιο] το αγόρι μέσα του;</i>		

		<i>Αισθάνεται και κάτι άλλο;</i>		
	<i>Ερώτηση-Αιτιολόγησης:</i>	<i>Γιατί αισθάνεται ζήλια/ ότι ζηλεύει;</i>		
	<i>Ερώτηση Αξιολόγησης - 2:</i>	<i>Τι πιστεύεις ότι θα κάνει τώρα το αγόρι;</i>		
			Βαθμολογία:	

Έργο 24: Υπερηφάνεια**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:****ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:****Οδηγίες:****Κριτήριο επιτυχίας:**

Στενό κριτήριο: να αναφέρει το συναίσθημα *υπερηφάνεια, ικανοποίηση, ευτυχία* και να αιτιολογήσει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του εαυτού.

Ελαστικό κριτήριο: να αναφέρει το συναίσθημα *πάρα πολύ χαρά, ενθουσιασμό*, και να ερμηνεύσει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του εαυτού/ τις επιτυχίες των άλλων.

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1.		<i>Αυτό το κορίτσι/ αγόρι έτρεξε στους αγώνες του σχολείου του. Το κορίτσι/ αγόρι έβαλε όλες της/ του τις δυνάμεις για να τρέξει πολύ γρήγορα. Το κορίτσι/ αγόρι τα κατάφερε, βγήκε πρώτο και κέρδισε το πρώτο μετάλλιο.</i>		
	<i>Ερώτηση-Αξιολόγηση:</i>	<i>Πως αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι;</i>		
		Αν απαντήσει "χαρούμενο", τότε ρωτάμε...		
		<i>Αισθάνεται και κάτι άλλο;</i>		
		Στη συνέχεια...		
		...δείχνουμε την πενταβάθμια βαθμολογική κλίμακα		

		στο παιδί και δείχνοντάς ένα ένα αντίστοιχα τα κάθετα παραλληλόγραμμα, το ρωτάμε:		
	Συμπληρωματική Ερώτηση-Αξιολόγησης:	Πόσο υπερήφανο/χαρούμενο αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι;		
		Δεν αισθάνεται καθόλου...		
		Αισθάνεται λίγο ...		
		Αισθάνεται αρκετά ...		
		Αισθάνεται πολύ ...		
		Αισθάνεται πάρα πολύ ...		
	Ερώτηση-Αιτιολόγησης:	Γιατί αισθάνεται (λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ ...		
2.		Αυτό το κορίτσι/ αγόρι έγραψε ένα τεστ μαθηματικών σήμερα. Το κορίτσι/ Το αγόρι δεν είναι καλό στα μαθηματικά. Αυτήν τη φορά όμως διάβασε πολύ και έμαθε να λύνει τα προβλήματα. Το κορίτσι/ Το αγόρι τα πήγε πολύ καλά στο τεστ των μαθηματικών. Πήρε "10".		
	Ερώτηση-Αξιολόγησης:	Πως αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι;		
		Αν απαντήσει "χαρούμενο", τότε ρωτάμε...		
		Αισθάνεται και κάτι		

		άλλο;		
		Στη συνέχεια...		
		...δείχνουμε την πενταβάθμια βαθμολογική κλίμακα στο παιδί και δείχνοντάς ένα-ένα αντίστοιχα τα κάθετα παραλληλόγραμμα, το ρωτάμε:		
	Συμπληρωματική Ερώτηση-Αξιολόγησης:	Πόσο υπερήφανο/χαρούμενο αισθάνεται το κορίτσι/ το αγόρι;		
		Δεν αισθάνεται καθόλου...		
		Αισθάνεται λίγο ...		
		Αισθάνεται αρκετά ...		
		Αισθάνεται πολύ ...		
		Αισθάνεται πάρα πολύ ...		
	Ερώτηση-Αιτιολόγησης:	Γιατί αισθάνεται (λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ)...		
			Βαθμολογία:	

Έργο 25: Ανώτερου Επιπέδου Εξαπάτηση (διπλή μπλόφα)

(Harré, 1994)

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

Οδηγίες:

Κριτήριο επιτυχίας:

Στενό κριτήριο: να προβλέπει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο στρατός, και να δείχνει επίγνωση των νοητικών καταστάσεων των άλλων (πχ. *δε θα τον πιστέψουν*), ή να ερμηνεύει στη βάση της νοητικής κατάστασης του πρωταγωνιστή για τη νοητική κατάσταση των άλλων (πχ. *ξέρει ότι ξέρουν ότι...*).

Ελαστικό κριτήριο: να προβλέπει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο Κόκκινος στρατός, να ερμηνεύει στη βάση του αποτελέσματος (πχ. *για να σώσει το στρατό του*), ή να δηλώνει παραπλάνηση (πχ. *τους κορόιδεψε, τους ξεγέλασε*).

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
		<p><i>Στη διάρκεια του πολέμου, ο Κόκκινος στρατός έπιασε κάποιον στρατιώτη από το Μπλε στρατό. Θέλουν να τους πει που είναι τα τανκς του στρατού. Ξέρουν ότι ο στρατός είναι ή κοντά στη θάλασσα ή στα βουνά. Ξέρουν ότι ο φυλακισμένος δε θα θέλει να τους πει, θα θέλει να σώσει το στρατό του, και άρα, θα πει σίγουρα ψέματα. Ο φυλακισμένος είναι πολύ γενναίος και πολύ έξυπνος, δε θα τους αφήσει να βρουν τα τανκς. Η αλήθεια είναι ότι τα τανκς είναι στα βουνά. Τώρα όταν η άλλη πλευρά τον ρωτάει που είναι τα</i></p>		

		<i>τανκς, εκείνος λέει, - «Είναι στα βουνά»!</i>		
	<i>Ερώτηση- Ελέγχου</i>	<i>Είναι αλήθεια αυτό που είπε η φυλακισμένος;</i>		
	<i>Ερώτηση- Αξιολόγησ ης:</i>	<i>Που θα κοιτάξει ο άλλος (Κόκκινος) στρατός για τα τανκς του (Μπλε στρατού);</i>		
	<i>Ερώτηση- Αιτιολόγησ ης:</i>	<i>Γιατί ο φυλακισμένος είπε (επαναλαμβάνουμε αυτό που είπε);</i>		
			Βαθμολογία:	

Κλίμακα για τις ικανότητες και δυσκολίες ενός παιδιού ως προς τη θεωρία του νου στην καθημερινή ζωή¹⁰

(Everyday Mindreading Skills and Difficulties Scale, EMSD)

Μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Σοφία Μαυροπούλου

Με βάση τη συμπεριφορά ενός παιδιού που έχει την ίδια ηλικία με το παιδί σας, σημειώστε με **X** το βαθμό που πιστεύετε ότι εκδηλώνεται καθεμία από τις παρακάτω συμπεριφορές από το παιδί σας στο σπίτι:

Σας ευχαριστούμε για την ανταπόκριση.

	Πάρα πολύ σπάνια σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Σπάνια σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Στο ίδιο βαθμό σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Πιο συχνά σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Πάρα πολύ συχνά σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του
1. Το παιδί δυσκολεύεται να καταλάβει τις σκέψεις των άλλων;					
2. Το παιδί περιμένει από εσάς ότι θα γνωρίζετε κάποια πράγματα που δεν μπορείτε να γνωρίζετε (π.χ. τι έγινε στο σπίτι σας, όταν εσείς δεν ήσασταν εκεί).					

¹⁰ Peterson, C., Garnett, M., Kelly, A. & Attwood, T. (2009). Everyday social and communication applications of theory of mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 105-115.

<p>3. Το παιδί προσαρμόζει κατάλληλα τη συμπεριφορά του προς τους άλλους και τις κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. μιλάει διαφορετικά σε ένα φίλο/ σε μία φίλη ή στα αδέρφια του από ό,τι στη γιαγιά ή σε έναν γείτονα).</p>					
<p>4. Το παιδί μπορεί να καταλαβαίνει τα συναισθήματα που μεταδίδεται με τον τόνο της φωνής κάποιου ή την έκφραση στο πρόσωπό του;</p>					
<p>5. Το παιδί παραλείπει ή αλλάζει θέματα στη συζήτηση με αποτέλεσμα οι άλλοι να μπερδεύονται με ό,τι λέει;</p>					
<p>6. Το παιδί έχει δυσκολία να περιγράψει τις σκέψεις του με λέξεις;</p>					
<p>7. Το παιδί δείχνει να μην ενδιαφέρεται για τη δική σας γνώμη σε μία συζήτηση;</p>					
<p>8. Το παιδί είναι άκαμπτο (φαίνεται να έχει μόνο ένα τρόπο σκέψης);</p>					

Υλικά ανά Έργο της ΔΑΚΚ

Έργο 1



Έργο 2



Έργο 3



Έργο 4



Έργο 5



Έργο 6



Έργο 7



Έργο 8



Έργο 9



Έργο 10



Έργο 11



Έργο 12



Έργο 13



Έργο 14



Έργο 15



Έργο 16



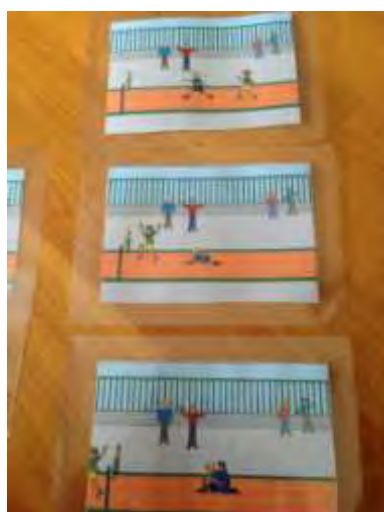
Έργο 17



Έργο 18



Έργο 19



Έργο 20



Έργο 21



Έργο 22



Έργο 23



Έργο 24



Έργο 25



Ερωτηματολόγιο για τις ικανότητες και δυσκολίες ενός παιδιού ως προς τη θεωρία του νου στην καθημερινή ζωή¹¹

(Everyday Mindreading Skills and Difficulties Scale, EMSD, των Peterson, Garnett, Kelly, & Attwood, 2009)

Μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Σοφία Μαυροπούλου

Με βάση τη συμπεριφορά ενός παιδιού που έχει την ίδια ηλικία με το παιδί της τάξης που συμμετέχει σε αυτήν την έρευνα, σημειώστε με **X** το βαθμό που πιστεύετε ότι εκδηλώνεται καθεμία από τις παρακάτω συμπεριφορές από το συγκεκριμένο παιδί στο σχολείο:

Σας ευχαριστούμε για την ανταπόκριση.

	Πάρα πολύ σπάνια σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Σπάνια σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Στο ίδιο βαθμό σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Πιο συχνά σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του	Πάρα πολύ συχνά σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του
Το παιδί δυσκολεύεται να καταλάβει τις σκέψεις των άλλων;					
Το παιδί περιμένει απεσπασμένα ότι θα γνωρίζετε κάποια πράγματα που δεν μπορείτε να γνωρίζετε (π.χ. τι έγινε στο σχολείο ή την τάξη σας, όταν εσείς δεν ήσασταν εκεί).					
3. Το παιδί προσαρμόζει κατάλληλα τη συμπεριφορά του προς τους άλλους και τις κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. μιλάει διαφορετικά στα παιδιά της τάξης του από ό, τι στο					

¹¹ Peterson, C., Garnett, M., Kelly, A. & Attwood, T. (2009). Everyday social and communication applications of theory of mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 105-115.

Διευθυντή του σχολείου).					
4. Το παιδί μπορεί να καταλαβαίνει τα συναισθήματα που μεταδίδεται με τον τόνο της φωνής κάποιου ή την έκφραση στο πρόσωπό του;					
5. Το παιδί παραλείπει ή αλλάζει θέματα στη συζήτηση με αποτέλεσμα οι άλλοι να μπερδεύονται με ό,τι λέει;					
6. Το παιδί έχει δυσκολία να περιγράψει τις σκέψεις του με λέξεις;					
7. Το παιδί δείχνει να μην ενδιαφέρεται για τη δική σας γνώμη σε μία συζήτηση;					
8. Το παιδί είναι άκαμπτο (φαίνεται να έχει μόνο ένα τρόπο σκέψης);					

**Κλίμακα Κοινωνικής Ωριμότητας στις Επαφές με Συνομηλίκους
[Peer Social Maturity Scale (PSMAT), των Peterson, Slaughter &
Paynter, 2007)¹²**

**Μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: (Δέσποινα
Σακουλογέωργα-Κωστάκη & Σοφία Μαυροπούλου)**

Με βάση τις κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού με τυπική ανάπτυξη που ανήκει στο μέσο όρο και έχει την ίδια ηλικία με το παιδί της τάξης που συμμετέχει σε αυτήν την έρευνα, σημειώστε με **X το βαθμό που πιστεύετε ότι εκδηλώνεται καθεμία από τις παρακάτω δεξιότητες από το συγκεκριμένο παιδί στο σχολείο:**

	Πολύ πιο χαμηλό επίπεδο σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του/της	Χαμηλό επίπεδο σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του/της	Ελάχιστο πιο χαμηλό επίπεδο σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του/της	Στο μέσο όρο όπως ένα παιδί της ηλικίας του/της	Ελάχιστο πιο υψηλό επίπεδο σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του/της	Υψηλό επίπεδο σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του/της	Πολύ πιο υψηλό επίπεδο σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του/της
1. Το παιδί έχει τις δεξιότητες να υπερασπιστεί τις δικές του απόψεις, ανάγκες και τα δικαιώματά του στις επαφές του με συνομήλικα παιδιά.							
2. Το παιδί έχει τις δεξιότητες να συμμετέχει σε ομάδες με συνομήλικα παιδιά που δε γνωρίζει, ή να καλωσορίσει ένα καινούργιο παιδί στην ομάδα.							
3. Το παιδί έχει ηγετικές ικανότητες στις επαφές του με συνομήλικα παιδιά.							

¹² . Peterson, C. C., Peterson, P. V., & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1243–1250.

4. Το παιδί έχει τις ικανότητες να αντιμετωπίσει συνομιλήκους που δημιουργούν άγχος ή παρεμποδίζουν τους στόχους και τις δραστηριότητες της ομάδας.							
5. Το παιδί έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συνομιλήκων που διαφέρουν από τα πρότυπα της ομάδας.							
6. Το παιδί έχει την ωριμότητα να παίζει καθημερινά με συνομιλήκα παιδιά.							
7. Το παιδί έχει συνολική ωριμότητα ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες.							

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

Αξιολογούνται μόνο τα έργα που αναφέρονται και όχι τα υπόλοιπα.

Για τα έργα 19-25 αξιολογούμε και με το στενό κριτήριο αρχικά και σε άλλη γραμμή με το ελαστικό κριτήριο.

Για κάθε σωστή απάντηση δίνουμε το βαθμό 1, ενώ για κάθε λάθος απάντηση δίνουμε το βαθμό 0.

Έργο 12. Συναισθήματα-Πεποιθήσεων (έκπληξη-φόβος-αηδία)

Κριτήριο: να απαντήσει ότι αισθάνεται έκπληξη - φόβο - αηδία ΚΑΙ να επιχειρηματολογήσει με αναφορά σε όρους νοητικών καταστάσεων πχ. *"νόμιζε, δεν ήξερε, πίστευε ότι..."*

Έργο 13. Κακεντρεχείς επιθυμίες

Κριτήριο: να δείξει το σωστό παιδί ΚΑΙ να αιτιολογήσει αξιολογώντας την επιθυμία πχ. *"ήθελε να κλέψει/ δεν είναι σωστό"*

Έργο 14. Χειραγώγηση πεποιθήσεων

το αφήνετε κενό

Έργο 15. Εσφαλμένη Πεποίθηση 2ου Επιπέδου

Κριτήριο: να φανεί ρητά ο συλλογισμός ("explicit 2nd-order reasoning") *"η μαμά δε γνωρίζει/ ξέρει ότι το αγόρι γνωρίζει/ ξέρει ότι..."* ή άρρητα ο συλλογισμός *"η μαμά δε γνωρίζει/ ξέρει ότι το αγόρι είδε/βρήκε..."* ("implicit 2nd-order reasoning").

Έργο 16. Κατά συνθήκη ψέμα

Κριτήριο: να φανεί ότι σκέφτηκε το συναίσθημα των γονέως της πχ. *"δεν ήθελε να του στεναχωρήσει/ για να μη λυπηθούν"* παρά την ίδια αναφορά σε προσβολή.

Έργο 17. Κρυμμένο συναίσθημα

Κριτήριο: να απαντήσει ότι το παιδί αισθάνθηκε πραγματικά μέσα του περισσότερο αρνητικά από το συναίσθημα που έδειξε εξωτερικά πχ. *"ένιωσε λυπημένο και έδειξε χαρούμενο/ εντάξει ή ένιωσε εντάξει και έδειξε χαρούμενο"*.

Έργο 18. Ειρωνεία - Σαρκασμό

Κριτήριο: να δείξει ρητή κατανόηση μεταξύ του κυριολεκτικού και του εμπρόθετου νοήματος πχ. *δεν τον εννοούσε, ήταν ειρωνεία/ σαρκασμός, εννοούσε "γιατί μου είπες ότι θα ήταν ωραία;"*, *του λέει ευγενικά ότι δεν είναι χαρούμενη κλπ.*

Έργο 19. Συμπόνια

Στενό κριτήριο - Να αναφέρει/ δείξει το σωστό παιδί, **και** να δείξει ρητή συμπαράσταση στην πρόθεση-επιθυμία του πρωταγωνιστή.

Ελαστικό κριτήριο - Να αναφέρει/ δείξει το σωστό παιδί **και** τη συμπαράσταση στο φυσικό πόνο του πρωταγωνιστή (χωρίς να γίνεται αναφορά στην πρόθεση του πρωταγωνιστή).

Έργο 20. Αμηχανία

Στενό κριτήριο - να αναφέρει ένα από τα συναισθήματα *αμηχανία, ντροπή και* να δείξει επίγνωση της παραβίασης του κοινωνικού κανόνα ή επίγνωση της γνώσης των άλλων για την παραβίαση του κοινωνικού κανόνα.

Ελαστικό κριτήριο - να αναφέρει ακριβώς ή **κατά προσέγγιση** το σωστό συναίσθημα *πχ. ντροπή, λύπη/ στεναχώρια, χάλια, άβολα, ή και* να δείξει επίγνωση της συμπεριφοράς των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.

Έργο 21. Ντροπή

Στενό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα της ντροπής **και** να δηλώνει την εσφαλμένη πεποίθηση των άλλων για τον πρωταγωνιστή.

Ελαστικό κριτήριο - Να αναφέρει ακριβώς ή **κατά προσέγγιση** το συναίσθημα της αμηχανίας ή της ντροπής ή και τη συμπεριφορά των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.

Έργο 22. Ενοχή

Στενό κριτήριο - να αναφέρει τα συναισθήματα *λύπη, στεναχώρια, και* να δείξει ρητή προσπάθεια για αποκατάσταση της άγνοιας του θύματος για την πρόθεση του πρωταγωνιστή (πχ. να πει συγγνώμη, να πει ότι δεν το ήθελε, κλπ.).

Ελαστικό κριτήριο - Να αναφέρει τα συναισθήματα *λύπη, στεναχώρια και* να δείξει κατανόηση της μη πρόθεσης του πρωταγωνιστή (πχ. δεν το ήθελε, το έκανε κατά λάθος) ή και παροχή συμπαράστασης (δηλ. έκφραση συμπόνιας).

Έργο 23Α. Ζήλια - συγκριτική

Στενό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια, λύπη και θυμό, και* να ερμηνεύει **συγκρίνοντας με** την αντίζηλο στη σχέση με τη μητέρα, **και** να προβλέπει ένα συμβατό με τη ζήλια πρότυπο συμπεριφοράς. Προσπάθεια διεκδίκησης του δεσμού (με επιθετικό ή ηθικά σωστό τρόπο).

Ελαστικό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια, λύπη, και* να ερμηνεύει **αναφέροντας μόνο** τη σχέση με τη μητέρα ή **μόνο** τη σχέση με την αδερφή.

Έργο 23B. Ζήλια - συσχετιστική

Στενό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια, λύπη και θυμό και να ερμηνεύει συγκρίνοντας με* την αντίζηλο στη σχέση με το φίλο, **και να προβλέπει ένα συμβατό με τη ζήλια πρότυπο συμπεριφοράς**. Προσπάθεια διεκδίκησης του δεσμού (με επιθετικό ή ηθικά σωστό τρόπο).

Ελαστικό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *ζήλια, λύπη, και να ερμηνεύει αναφέροντας μόνο* τη σχέση με το φίλο ή **μόνο** τη συμπεριφορά του κοριτσιού.

Έργο 24A. Υπερηφάνεια - εσωτερική

Στενό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *υπερηφάνεια, ικανοποίηση, ευτυχία και να ερμηνεύει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του* εαυτού.

Ελαστικό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *πάρα πολύ χαρά, ενθουσιασμό, και να ερμηνεύει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του* εαυτού.

Έργο 24B. Υπερηφάνεια - εξωτερική

Στενό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *υπερηφάνεια, ικανοποίηση, ευτυχία και να ερμηνεύει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με τους άλλους*.

Ελαστικό κριτήριο - να αναφέρει το συναίσθημα *πάρα πολύ χαρά, ενθουσιασμό, και να ερμηνεύει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με τους άλλους*.

Έργο 25. Διπλή Μπλόφα

Στενό κριτήριο - να προβλέπει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο Κόκκινος στρατός, και να δείξει επίγνωση των νοητικών καταστάσεων των άλλων (πχ. *δε θα τον πιστέψουν*), ή να ερμηνεύει στη βάση της νοητικής κατάστασης του πρωταγωνιστή για τη νοητική κατάσταση των άλλων (πχ. *ξέρει ότι ξέρουν ότι...*).

Ελαστικό κριτήριο - να προβλέπει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο Κόκκινος στρατός, και να ερμηνεύει στη βάση του αποτελέσματος (πχ. *για να σώσει το στρατό του*), ή να δηλώνει παραπλάνηση (πχ. *τους κορόιδεψε, τους ξεγέλασε*).

Παραδείγματα Βαθμολόγησης & Απαντήσεων των Παιδιών

	π.χ.	Ελαστικό Κριτήριο	Αυστηρό Κριτήριο
19. Συμπόνια (ο αγώνας)		Να αναφέρει/ δείξει το σωστό παιδί και συμπαράσταση στο φυσικό πόνο του πρωταγωνιστή (χωρίς να γίνει αναφορά στην πρόθεση του πρωταγωνιστή).	Να αναφέρει/ δείξει το σωστό παιδί και σαφή συμπαράσταση στην πρόθεση-επιθυμία (για νίκη) του πρωταγωνιστή.
	ΤΑ	- "Ο Γιάννης. Γιατί ήρθε και τον αγκάλιασε. Και είναι ευγενικό να πάμε και να τον αγκαλιάζουμε ή να τον σηκώνουμε. Ενώ το κοριτσάκι στεκόταν και τον κοιτούσε αντί να του πει φίλε μου είσαι καλά." - "Η Λένα. Γιατί χτύπησε το παιδί εκείνο. Αισθάνεται σα να θέλει να το φροντίσει."	- "Η Λένα. Γιατί πάει να τον αγκαλιάσει και να του πει δεν πειράζει ή να τον κάνει να νιώσει καλύτερα." - "Ο Γιάννης. Λύπη που δεν κέρδισε ο φίλος του, αλλά μπορεί και χαρά επειδή τον βοήθησε."
	ΑΥ	- "Η Λένα. Γιατί έπεσε κάτω το παιδάκι και χτύπησε. Λύπη." - "Ο φίλος του ο Γιάννης. Επειδή ήθελε να τον βοηθήσει. Χαρά."	- "Η φίλη του η Λένα. Επειδή ανησυχούσε για αυτόν που έχασε και σκόνταψε." - "Ο φίλος του ο Γιάννης. Επειδή λυπάται πολύ που έχασε. Λυπημένος."
20. Αμηχανία (το ρέψιμο)		Να αναφέρει ακριβώς ή κατά προσέγγιση το σωστό συναίσθημα πχ. ντροπή, λύπη/ στεναχώρια, χάλια, άβολα, ή και να δείξει επίγνωση της συμπεριφοράς των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.	Να αναφέρει ένα από τα συναισθήματα αμηχανία, ντροπή και να δείξει επίγνωση της παραβίασης του κοινωνικού κανόνα ή επίγνωση της πρόθεσης των άλλων να κρίνουν τον πρωταγωνιστή για την παραβίαση του κοινωνικού κανόνα.
	ΤΑ	- "Ντροπή. Επειδή ρεύτηκε." - "Λύπη. Γιατί θα τον κορόιδευαν." - "Λύπη, μπορεί και ξαφνιασμό. Επειδή το έκανε κατά λάθος. Λύπη επειδή το έκανε μπροστά στους φίλους της." - "Λίγο ντροπή. Γιατί οι άλλοι	- "Ντροπή. Γιατί δεν είναι καλό να ρευόμαστε και οι άλλοι τον κοίταξαν." - "Ντροπή. Επειδή ρεύτηκε μπροστά στους φίλους του και δεν είναι καθόλου ευγενικό. Και επειδή τον κοίταξαν με αυτό το ύφος." - "Ντροπιά. Γιατί ρεύτηκε μπροστά

		γέλασαν."	<u>στους άλλους."</u>
	ΑΥ	- "Αηδία. Επειδή αυτό που έκανε ήταν αηδιαστικό και δεν ήταν σωστό." - "Λυπημένος. Γιατί είναι σα να τον κοροϊδεύουν."	- "Ντροπή. Γιατί κανονικά δεν πρέπει να ρευόμαστε δημόσια." - "Ντροπή. Γιατί δεν είπε συγγνώμη."
21. Ντροπή (το ποδήλατο)		Να αναφέρει ακριβώς ή κατά προσέγγιση το συναίσθημα της αμηχανίας ή της ντροπής ή και τη <u>συμπεριφορά</u> των άλλων από την έκθεση του πρωταγωνιστή.	Να αναφέρει το συναίσθημα της ντροπής και να δείξει επίγνωση της <u>πρόθεσης</u> των άλλων για να κρίνουν τον πρωταγωνιστή.
	ΤΑ	- "Στεναχωρημένο. Επειδή όλοι τον κοιτάνε σα να τον κοροϊδεύουν." - "Πόνος. Ντροπή και λύπη. Γιατί έπεσε, χτύπησε και αντί να πάνε να τη μαζέψουν οι άνθρωποι, την κοιτούσαν."	- "Πάλι ντροπή. Γιατί οι άλλοι τον κοίταξαν και νόμιζαν ότι δεν ήξερε ποδήλατο καλό." - "Ντροπή. Γιατί γύρισαν και τον κοίταξαν. Θα λέγαν ότι δεν ξέρει να κάνει καλά ποδήλατο."
	ΑΥ	- " <u>Πόνος. Ντροπή. Γιατί έπεσε στη μέση του δρόμου.</u> " - "Λυπημένος. Γιατί νομίζει ότι τον κοροϊδεύουν."	- "Αμήχανα. Επειδή έπεσε κάτω και τον κοιτούσαν όλοι. Ότι δεν ξέρει να κάνει καλά ποδήλατο."
22. Ενοχή (το καλάθι)		Να αναφέρει τα συναισθήματα λύπη, στεναχώρια και να δείξει κατανόηση της μη πρόθεσης του πρωταγωνιστή (πχ. δεν το ήθελε, το έκανε κατά λάθος) ή και παροχή συμπαράστασης (δηλ. έκφραση συμπόνιας).	Να αναφέρει τα συναισθήματα λύπη, στεναχώρια και να δείξει σαφή προσπάθεια για <u>αποκατάσταση της άγνοιας του θύματος για την πρόθεση</u> του πρωταγωνιστή (πχ. να πει συγγνώμη, να πει ότι δεν το ήθελε, κλπ.).
	ΤΑ	- "Λύπη. Γιατί τον χτύπησε όμως δεν ήθελε. Θα πάει να τον βοηθήσει." - "Λύπη και στεναχώρια. Επειδή το χτύπησε κατά λάθος." - "Στεναχώρια. Επειδή χτύπησε ο φίλος του. Θα φύγει."	- "Λύπη. Επειδή τον χτύπησε; Θα του πει συγγνώμη;" - "Λύπη. Λίγο ντροπή. Επειδή χτύπησε το φίλο της και δεν ήταν καθόλου σωστό να το κάνει αυτό. Θα πάει να τον παρηγορήσει και να του πει συγγνώμη και ότι δεν το ήθελε."

	AY	<p>- "Λυπημένο. Γιατί το χτύπησε με τη μπάλα. Θα πάει να τον βοηθήσει"</p> <p>- "Λυπημένος. Που δεν ήθελε να του ρίξει τη μπάλα στο κεφάλι."</p>	<p>- "Λυπημένη. Γιατί αυτός που χτύπησε στο κεφάλι ήταν φίλος της. Θα του ζητήσει συγγνώμη."</p> <p>- "Έχει στεναχωρηθεί. Φοβήθηκε. Θα τον βοηθήσει. Συγγνώμη ήθελα να πετάξω τη μπάλα και κατά λάθος την πέταξα μακριά."</p>
23α. Ζήλια-1		<p>Να αναφέρει το συναίσθημα ζήλια, λύπη ή θυμό και</p> <p>- να ερμηνεύει κατανοώντας την απειλή στο δεσμό</p> <p>ή</p> <p>- να προτείνει συμπεριφορές διεκδίκησης του δεσμού.</p>	<p>Να αναφέρει το συναίσθημα ζήλια, λύπη και θυμό και</p> <p>- να ερμηνεύει κατανοώντας την απειλή στο δεσμό</p> <p>και</p> <p>- να προτείνει συμπεριφορές διεκδίκησης του δεσμού.</p>
	TA	<p>- "Λύπη. Γιατί η μαμά δεν πήρε και τη δική του ζωγραφιά."</p> <p>- "Λύπη. Γιατί δεν είδε πρώτα τη ζωγραφιά του."</p> <p>- "Λύπη. Και λίγο θυμό για την αδερφή του. Επειδή είχε μόνο της αδερφής του."</p> <p>- "Λύπη. Γιατί νόμιζε ότι η μαμά θα έλεγε καλά πράγματα μόνο για τη ζωγραφιά της αδερφής του."</p>	<p>- "Λυπημένο. Θυμό για την αδερφή του. Θα πάει και θα πει στη μαμά του να μην ξανακοιτάξει ποτέ τη ζωγραφιά της αδερφής του και να κοιτάει μόνο τη δικιά του."</p> <p>- "Λύπη. Θυμό. Μήπως είναι καλύτερη η ζωγραφιά και που να πάει να φτιάξει μία καλύτερη."</p> <p>- "Λύπη και θυμό. Επειδή η μαμά του δεν πήρε τη δικιά του ζωγραφιά και είπε πολύ ωραία πράγματα για την αδερφή του, αλλά για αυτόν τίποτα."</p>
	AY	<p>- "Λυπημένος. Γιατί νομίζει ότι η μαμά του θα την πει άσχημα. Θα το πει στη μαμά του. Θα πει "κοίταξε τη ζωγραφιά μου."</p> <p>- "Λυπημένο, μάλλον. Γιατί η μαμά του δεν το είδε και την άρεσε πιο πολύ η ζωγραφιά της κόρης του. Δε θα μιλάει στη μαμά του. Ίσως και θα κλάψει."</p>	<p>- "Μάλλον ζηλεύει. Γιατί η μαμά της τής είπε ότι είναι τέλεια ζωγραφιά. Θα του κλέψει τη ζωγραφιά."</p> <p>- "Λυπημένο. Επειδή είπε μόνο σε αυτόν ότι είναι πολύ ωραία. Θα τις χτυπήσει. Και τις δύο γυναίκες."</p>
23β. Ζήλια-2		<p>Να αναφέρει το συναίσθημα ζήλια, λύπη ή θυμό και</p>	<p>Να αναφέρει το συναίσθημα ζήλια, λύπη και θυμό και</p>

		- να ερμηνεύει κατανοώντας την απειλή στο δεσμό ή - να προτείνει συμπεριφορές διεκδίκησης του δεσμού.	- να ερμηνεύει κατανοώντας την απειλή στο δεσμό ή - να προτείνει συμπεριφορές διεκδίκησης του δεσμού.
	ΤΑ	- "Λύπη. Γιατί ο καλύτερός του φίλος, δεν του πρότεινε να παίξει μαζί τους." - "Θλίψη. Γιατί πήγε και πήρε το φίλο του. Θα πάει να παίξει μαζί τους." - "Λυπημένο. Επειδή ο φίλος της προτίμησε αυτήν από αυτόν."	- "Λύπη. Γιατί δεν έμεινε να παίξει μαζί του. Θα νευριάσει. Θα το βαρέσει." - "Λύπη αλλά και ταυτόχρονα θυμό. Θυμό αισθάνεται γιατί αυτό το κοριτσάκι πήρε τον φίλο του. Λύπη γιατί ο φίλος του αντί να καθίσει με τον φίλο του πήγε με το κοριτσάκι. Θα πάει και θα μαλώσει με το κοριτσάκι."
	ΑΥ	- "Λυπημένος. Επειδή δε θέλει να παίξει μόνος του. Θα πετάξει τη μπάλα στο άλλο παιδί." - "Στεναχωρημένος. Επειδή τον παράτησε. Θα τους ακολουθήσει. Θα τους κατασκοπεύσει."	- "Λύπη. Γιατί το κορίτσι και ο φίλος δεν είπαν να πάει να παίξει και αυτόν μαζί τους. Θα τον χτυπήσει."
24α. Υπερηφάνει α-1		Να αναφέρει το συναίσθημα πάρα πολύ χαρά, ενθουσιασμό, και να περιγράφει το γεγονός της επιτυχίας ή να συγκρίνει με προηγούμενες επιδόσεις του εαυτού.	Να αναφέρει το συναίσθημα υπερηφάνεια, ικανοποίηση, ευτυχία και να ερμηνεύει στη βάση της επιτυχίας σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του εαυτού.
	ΤΑ	- "Πάρα πολύ χαρούμενο. Επειδή για πρώτη φορά τα πήγε καλά στα μαθηματικά." - "Χαρά. Ενθουσιώδης. Χαρά αισθάνεται επειδή πήρε άριστα και ενθουσιώδης επειδή δεν το πίστευε ότι θα έπαιρνε άριστα."	- "Χαρούμενο. Πάρα πολύ. Ικανοποιημένος. Γιατί πήρε Α στα μαθηματικά, ενώ δεν είναι καλό στα μαθηματικά." - "Ευτυχία. Επειδή έβαλε τα δυνατά της και τα κατάφερε."
	ΑΥ	- "Χαρούμενος - πάρα πολύ. Γιατί κατάφερε να κάνει για πρώτη	-

		<p>φορά το τεστ."</p> <p>- "Χαρά - πάρα πολύ. Γιατί για πρώτη φορά πήρε Α."</p>	
<p>24β. Υπερηφάνει α-2</p>		<p>Να αναφέρει το συναίσθημα πάρα πολύ χαρά, ενθουσιασμό, και να περιγράψει το γεγονός της επιτυχίας ή να συγκρίνει με τις επιδόσεις των άλλων.</p>	<p>Να αναφέρει το συναίσθημα υπερηφάνεια, ικανοποίηση, ευτυχία και</p> <p>να ερμηνεύει στη βάση της επιτυχίας να ερμηνεύει στη βάση της επιτυχίας συγκρίνοντας με τις επιδόσεις των άλλων.</p>
	ΤΑ	<p>- "Χαρά και μπορεί να κλαίει και από χαρά. Γιατί βγήκε πρώτος και το ήθελε πολύ."</p> <p>- "Χαρά. Πάρα πολύ. Γιατί βγήκε πρώτος."</p>	<p>- "Υπερηφάνεια. Γιατί έβαλε τα δυνατά της και τα κατάφερε."</p> <p>- "Πάρα πολύ χαρά και λίγο υπερηφάνεια. Γιατί προσπάθησε έβαλε όλες του τις δυνάμεις και τα κατάφερε τελικά."</p>
	ΑΥ	<p>- " Χαρούμενος. Πάρα πολύ. Γιατί κέρδισε πρώτος."</p> <p>- "Χαρά. Πάρα πολύ. Γιατί βγήκε πρώτος από το σχολείο."</p>	-
<p>25. Εσφαλμένη πεποίθηση - 3ου επιπέδου</p>		<p>Να προβλέπει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο Κόκκινος στρατός και να ερμηνεύει στη βάση του αποτελέσματος (πχ. για να σώσει το στρατό του), ή να δηλώνει παραπλάνηση (πχ. τους κορόιδεψε, τους ξεγέλασε).</p>	<p>Να προβλέπει σωστά το (αντίθετο) σημείο όπου θα ψάξει ο Κόκκινος στρατός, και να δείξει επίγνωση των νοητικών καταστάσεων των άλλων (πχ. δε θα τον πιστέψουν), ή ερμηνεύει στη βάση της νοητικής κατάστασης του πρωταγωνιστή για τη νοητική κατάσταση των άλλων (πχ. ξέρει ότι ξέρουν ότι).</p>
	ΤΑ	<p>- "Ναι. Στη θάλασσα. Για να πάνε στη θάλασσα και να μη βρουν το στρατό."</p> <p>- "Ναι. Στη θάλασσα. Για να μην πάρουν τα τανκς."</p>	<p>- "Ναι. Στη θάλασσα. Γιατί είναι έξυπνος και <u>φαντάστηκε ότι θα καταλάβουν ότι τους λέει ψέματα.</u>"</p> <p>- "Ναι. Στη θάλασσα. Για να τους μπερδέψει. Γιατί θα νομίζουν οι άλλοι ότι θα τους πει ψέματα και θα πάνε στη θάλασσα."</p>
	ΑΥ	<p>- "Ναι. Στη θάλασσα. Τους ξεγέλασε. Ήξερε ότι είναι εκεί</p>	<p>- "Ναι. Στη θάλασσα. Για να τους μπερδέψει. Ήξερε ότι θα πάνε στο</p>

		<i>πέρα."</i>	<i>άλλο απ' ότι τους πει." -"Ναι. Θα νομίζουν ότι λέει ψέματα και θα πάνε στις θάλασσες."</i>
--	--	---------------	---



Έκθεση Επίδοσης από Συμμετοχής σε Έρευνα

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία Γέννησης:

Ημερομηνία χορήγησης των δοκιμασιών:

Χρονολογική ηλικία κατά τη χορήγηση των δοκιμασιών:

1. Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton (Crichton Vocabulary Scales, CVS)¹³.

Οι Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton έχουν σχεδιαστεί για να χορηγούνται μαζί με τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες, καλύπτοντας κατά το δυνατόν το ίδιο εύρος ηλικίας και νοητικής ανάπτυξης παιδιών 4-11 ετών. Οι Κλίμακες περιλαμβάνουν 80 λέξεις οι οποίες είναι τοποθετημένες σε δύο σειρές λέξεων και τις οποίες το παιδί καλείται να ορίσει προφορικά. Εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων στις λεκτικές κλίμακες και τη γενική νοητική ικανότητα.

Βαθμολογία παιδιού:

Ισοδύναμη Νοητική ηλικία: 84μηνών

Εκατοστημόριο:

Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven (Coloured Progressive Matrices, CPM)¹⁴.

Οι Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven χορηγούνται μαζί με τις Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton, καλύπτοντας το ίδιο ηλικιακό εύρος με αυτές, δηλαδή την ηλικία των 4-11 ετών. Πρόκειται για μία μη λεκτική δοκιμασία αξιολόγησης της γενικής νοημοσύνης που χρησιμοποιεί μη λεκτικά ερεθίσματα (γεωμετρικά σχήματα και συνδυασμούς σχημάτων). Περιλαμβάνει 36 προβλήματα τα οποία χωρίζονται σε 3 υπο-κλίμακες των 12 προβλημάτων. Για την απάντηση σε κάθε πρόβλημα το παιδί καλείται να υποδείξει το σχήμα που ταιριάζει στην κάθε σειρά.

Βαθμολογία παιδιού:

Ισοδύναμη Νοητική ηλικία: 84μηνών

^{13,14}. Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α. & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και τεστ λεξιλογίου*. Αθήνα: Μοτίβο.

Εκατοστημόριο:

2. Διευρυμένη Αναπτυξιακή Κλίμακα για την Κοινωνική Κατανόηση (ΔΑΚΚ).

Η Διευρυμένη Κλίμακα για την Κοινωνική Κατανόηση είναι μία αναπτυξιακή κλίμακα για την εκτίμηση της κοινωνικής κατανόησης παιδιών ηλικίας 4-10/12 ετών. Η ΔΑΚΚ αποτελείται από είκοσι-πέντε κεντρικές δοκιμασίες οι οποίες ανιχνεύουν την ολοκλήρωση στην κατανόηση συγκεκριμένων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικο-ηθικών εννοιών ή νοητικών καταστάσεων. Αρχικά, η κλίμακα χορηγήθηκε και τροποποιήθηκε ύστερα από μία πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 9 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ηλικίας 7-10ετών.

Πριν τη συμμετοχή τους, τα παιδιά ενημερώνονται ότι η κλίμακα προοδεύει μέσω μικρών ιστοριών, σκίτσων και διαφόρων αντικειμένων (πχ. κούκλες, playmobils). Καθώς και ότι αποτελείται από τρία επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας: το πρώιμο επίπεδο (5 δοκιμασίες), το βασικό επίπεδο (13 δοκιμασίες), και το ανώτερο επίπεδο (7 δοκιμασίες). Ύστερα από την ακρόαση κάθε ιστορίας, το παιδί προσκαλείται να απαντήσει σε δύο τύπους ερωτήσεων, τις ερωτήσεις αξιολόγησης και της ερωτήσεις αιτιολόγησης. Οι επιτυχημένες απαντήσεις βαθμολογούνται με 1, οι μη επιτυχημένες απαντήσεις βαθμολογούνται με 0. Το συνολικό σκορ στη ΔΑΚΚ μπορεί να κυμαίνεται από 0-37.

Αναλυτικά οι έννοιες που περιγράφηκαν μέσω των μικρών ιστοριών στο παιδί ήταν με τη σειρά οι εξής: Α) βλέπουμε διαφορετικά πράγματα, βλέπουμε το ίδιο πράγμα διαφορετικά, διαφορετικές επιθυμίες, εκφράσεις συναισθημάτων στο πρόσωπο, εκφράσεις συναισθημάτων στο σώμα, Β) διάκριση φαινομενικού-πραγματικού, διαφορετικές πεποιθήσεις, πρόσβαση στη γνώση, ψευδή πεποίθηση-αλλαγή περιεχομένου, ρητή ψευδή πεποίθηση, συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις 1, συναισθήματα που βασίζονται στις πεποιθήσεις 2, κακεντρεχείς επιθυμίες, χειραγώγηση πεποιθήσεων, ψευδή πεποίθηση 2ου επιπέδου, κατά συνθήκη ψέμα, κρυμμένο συναίσθημα, ειρωνεία-σαρκασμός, Γ) συμπόνια, αμηχανία, ντροπή, ενοχή, ζήλια (2 τύποι), υπερηφάνεια (2 τύποι), ανώτερη μπλόφα.

Βαθμολογία παιδιού:

3. Κλίμακα Ικανοτήτων & Δυσκολιών της Θεωρίας του Νου στην Καθημερινή Ζωή (Everyday Mindreading Skills and Difficulties Scale, EMSD)¹⁵.

¹⁵. Peterson, C., Garnett, M., Kelly, A. & Attwood, T. (2009). Everyday social and communication applications of theory of mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 105-115.

Η Κλίμακα των Ικανοτήτων και των Δυσκολιών της Θεωρίας του Νου στην καθημερινή ζωή είναι μία κλίμακα την οποία συμπληρώνει ο γονέας ή και ο εκπαιδευτικός του παιδιού. Η κλίμακα αναπτύχθηκε και επικυρώθηκε από τους Peterson, Garnett, Kelly και Attwood (2009). Δύο εκδοχές της κλίμακας έχουν ελεγχθεί και επικυρωθεί, μία εκδοχή των 10 ερωτήσεων και μία μικρότερη και βελτιωμένη εκδοχή των 8 ερωτήσεων. Η κλίμακα έχει ως ένα ενιαίο εργαλείο σταθερότητα ($a = 0.82$), επαρκή εσωτερική συνοχή ($r > 0.40$, $P < 0.001$) και δυνατή αξιοπιστία ($r(8) = 0.96$, $P < 0.001$).

Η κλίμακα μετράει την κοινωνική ωριμότητα των καθημερινών εφαρμογών της Θεωρίας του Νου των παιδιών ηλικίας 5-12ετών και των εφήβων. Η κοινωνική ωριμότητα εκτιμάται από την άποψη των οικείων περιοχών δυσκολιών παρά των γενικών ποιοτήτων στην επίδοση. Από αυτήν την άποψη οι γονείς/ εκπαιδευτικοί συμβουλεύονται να βαθμολογούν την δυσκολία του παιδιού τους σε πενταβάθμια κλίμακα και έχοντας στον νου τους πως θα συμπεριφερόταν ένα μέσο ή τυπικό παιδί της ίδιας ηλικίας, ως εξής: "πάρα πολύ σπάνια" = 1 βαθμό, "σπάνια" = 2 βαθμοί, "στον ίδιο βαθμό" = 3 βαθμοί, "πιο συχνά" = 4 βαθμοί, "πάρα πολύ συχνά" = 5 βαθμοί. Το συνολικό σκορ στην EMSD μπορεί να κυμαίνεται από 8-40.

Βαθμολογία παιδιού (γονέα):

Βαθμολογία παιδιού (εκπαιδευτικού):

4. Κλίμακα Κοινωνικής Ωριμότητας στις Επαφές με Συνομηλίκους (Peer Social Maturity Scale, PSMAT)¹⁶.

Η Κλίμακα για την Κοινωνική Ωριμότητα στις Επαφές με τους Συνομηλίκους είναι μία κλίμακα την οποία συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός του παιδιού και η οποία δημοσιεύθηκε από τους Peterson, Slaughter και Paynter (2007). Η κλίμακα περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις οι οποίες ανιχνεύουν τις κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλίκους τους. Η κλίμακα επικαιροποιήθηκε αρχικά σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη και σε παιδιά με διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού ηλικίας 4-12ετών. Έχει εξαιρετική εσωτερική σταθερότητα ($a = .96$) και ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων ($r > 0.86$, $P < 0.001$).

Οι δάσκαλοι καθοδηγούνται να καταγράψουν το επίπεδο της κοινωνικής ωριμότητας του παιδιού σε σχέση με ένα μέσο παιδί της ίδιας ηλικίας. Η καινοτομία της PSMAT έγκειται στο ότι εκτιμά όχι την παρουσία ή την απουσία των κοινωνικών συμπεριφορών και των δεξιοτήτων, αλλά το επίπεδο της ωριμότητας στην εκδήλωση αυτών. Πριν την καταγραφή, τονίζεται στους

¹⁶. Peterson, C. C., Slaughter, P. V., & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1243–1250.

δασκάλους ότι οι κοινωνικές συμπεριφορές και οι κοινωνικές δεξιότητες ωριμάζουν καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Συνεπώς, δεν μπορούμε να περιμένουμε από ένα μικρό παιδί να επιδεικνύει τις κοινωνικές δεξιότητες ενός ενήλικα. Η συνολική βαθμολογία του παιδιού για κάθε ερώτηση κυμαίνεται σε επταβάθμια κλίμακα ως εξής: "πολύ πιο χαμηλό επίπεδο" = 1 βαθμό, "χαμηλό επίπεδο" = 2 βαθμοί, "ελάχιστα πιο χαμηλό επίπεδο" = 3 βαθμοί, "στο μέσο όρο" = 4 βαθμοί, "ελάχιστα πιο ψηλό επίπεδο" = 5 βαθμοί, "υψηλό επίπεδο" = 6 βαθμοί, "πολύ πιο υψηλό επίπεδο" = 7 βαθμοί. Το συνολικό σκορ στην PSMAT μπορεί να κυμαίνεται από 7-49.

Βαθμολογία παιδιού (εκπαιδευτικού):

Με εκτίμηση,
Δέσποινα Σακουλογέωργα - Κωστάκη

Νηπιαγωγός – MSc Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη
Member of the National Association for Gifted Children (NAGC)
Υποψήφια Διδάκτωρ,
Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τηλ.: 697 2834116, 24210 37327
e-mail: desak248@gmail.com, dsage@uth.gr

Προσληπτικό Λεξιλόγιο: Παιγνιώδεις προτάσεις για εμπλουτισμό και εκλέπτυνση



Το προσληπτικό λεξιλόγιο ("receptive vocabulary") χτίζεται στη βάση της κατανόησης της γλώσσας που ακούγεται ή διαβάζεται. Το εκφραστικό λεξιλόγιο ("expressive vocabulary") αναφέρεται στην παραγωγή της γλώσσας μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη της γλώσσας των μικρών παιδιών είναι μοναδική από την άποψη ότι το προσληπτικό τους λεξιλόγιο είναι συχνά τέσσερις φορές μεγαλύτερο σε σχέση με το εκφραστικό τους λεξιλόγιο. Υπάρχουν ευρήματα ότι το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον ασκούν μία ισχυρή επίδραση τόσο στο εύρος όσο και στο βάθος του λεξιλογίου των παιδιών (Van Kleeck *κ* 1997, Biemiller 2003, Meng 2015). Πως όμως χτίζει ένα παιδί την κατανόησή του για τις λέξεις;

Πολλά από τα "λάθη" που κάνουν τα παιδιά στις ερμηνείες που δίνουν για τις λέξεις, έχουν να κάνουν με την αναπτυσσόμενη γνώση τους για τις πτυχές της γλώσσας. Πολλές φορές συνδέουν τις λέξεις, με λέξεις που γνωρίζουν ήδη. Για παράδειγμα, μπορεί να πουν ότι "το αγκίστρι" είναι "η άγκυρα". Μπορούν έως και να

επινοήσουν δικά τους νοήματα. Για παράδειγμα, μπορεί να πουν ότι "καλλωπίζομαι" σημαίνει "να πηζόμαι με καλό τρόπο". Ακόμα και όταν τα παιδιά γνωρίζουν μία λέξη, οι κατανοήσεις τους μπορούν να είναι υπερφυσικές. Για παράδειγμα, όταν οι λέξεις έχουν πολλαπλά νοήματα ή και χρησιμοποιούνται μεταφορικά ένας ενήλικας μπορεί να πει ότι "έσκασε από τα γέλια" και ένα παιδί να δείξει προβληματισμένο, εισπράττοντας το κυριολεκτικό νόημα της λέξης.

Πως μπορούμε να υποστηρίξουμε την ανάπτυξη του προσληπτικού λεξιλογίου παίζοντας με τα παιδιά μας;

1. Συζητάμε περισσότερο με τα παιδιά μας. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες η ποσότητα των συζητήσεων με τα παιδιά προβλέπει την ακουστική κατανόηση της γλώσσας.
2. Ακολουθούμε τα θέματα συζήτησης που ενδιαφέρουν τα παιδιά, από το να εστιάζομαστε μόνο σε προεπιλεγμένα θέματα. Αυτό κάνει την αλληλεπίδραση μας πιο ουσιαστική και γνωστικά πιο ωφέλιμη για τα ίδια.
3. Διαθέτουμε χρόνο στην εξήγηση λέξεων που αναπαριστούν σύνθετα νοήματα και χρησιμοποιούνται ευρέως στην προφορική και γραπτή γλώσσα.
4. Επεξηγούμε λέξεις που είναι σημαντικές στην κατανόηση ενός λογοτεχνικού βιβλίου πριν και μετά την ανάγνωσή του. Αναζητούμε συνώνυμα ή απλοποιημένους ορισμούς και βιωματικά-συγκεκριμένα παραδείγματα.
5. Στοχεύουμε στη διεύρυνση και εμβάθυνση του προσληπτικού λεξιλόγιο με διαφορετικές τεχνικές, όπως για παράδειγμα είναι:
 - η δημιουργία καρτελών με οικία αντικείμενα όπου καταγράφουμε
 - την περιγραφή του αντικειμένου (ως όσο πιο πολυαισθητηριακή εμπειρία γίνεται)
 - τη λειτουργία (τη χρησιμότητα) του αντικειμένου
 - η δημιουργία καρτελών με αντικείμενα που κατασκευάζει το παιδί όπου καταγράφουμε
 - τη λειτουργία του αντικειμένου
 - την αξία του ευρύτερα,

- η από κοινού δημιουργία με το παιδί θεματικών ή εννοιολογικών σταυρόλεξων,
- οι ερωτήσεις γνώσεων όπου περιγράφουμε (με τα βασικά χαρακτηριστικά) μία έννοια στο παιδί και το καλούμε να βρει την έννοια - η παροχή απαντήσεων ως πολλαπλή επιλογή είναι θεμιτή τις πρώτες φορές που παίζουμε αυτό το παιχνίδι με το παιδί ή όταν η έννοια δεν είναι εμπεδωμένη,
- η οπτικοποίηση των μερών του λόγου πχ. των προθέσεων, των συνδέσμων,
- η δημιουργία ακροστιχίδων για την εκμάθηση των επιστημονικών όρων, και
- η δημιουργία σημασιολογικών χαρτών στο λεκτικό σύστημα και στο εικονικό σύστημα.

Ενδεικτικές Αναφορές:

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.

Meng, C. (2015). Home literacy environment and head start children's language development: the role of approaches to learning. *Early Education and Development*, 26(1), 106-124.

Van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1261–1271.

Δέσποινα Σακουλογέωργα - Κωστάκη
 Νηπιαγωγός – MSc Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη
 Member of the National Association for Gifted Children (NAGC)
 Υποψήφια Διδάκτωρ,
 Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
 Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τηλ.: 697 2834116, 24210 37327
e-mail: desak248@gmail.com, dsage@uth.gr

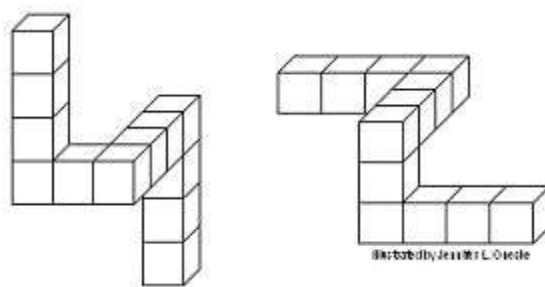
Χωρικός Συλλογισμός:

Ποια είναι η αξία του στην ανάπτυξη; Πως εξελίσσεται μέσα από το παιχνίδι των παιδιών;



Ως χωρικός συλλογισμός ("spatial reasoning") ορίζεται ως η ικανότητά μας να οπτικοποιούμε νοητικά σχήματα. Είναι η ικανότητά μας να σκεφτόμαστε με εικόνες. Είναι ακριβώς εκείνος ο νοητικός συλλογισμός που χρησιμοποιούν περισσότερο οι αρχιτέκτονες και οι μηχανικοί όταν σχεδιάζουν τα κτίρια. Ο συλλογισμός που επιτρέπει στους χημικούς να επεξεργάζονται την τρισδιάστατη δομή ενός μορίου, και στους χειρουργούς να πλοηγούνται στο ανθρώπινο σώμα. Η ικανότητα που επιτρέπει στους γλύπτες να φιλοτεχνούν αφαιρετικά ένα άγαλμα. Είναι ουσιαστικά εκείνος ο τρόπος σκέψης που χρησιμοποιούμε για να φανταστούμε τις *διαφορετικές οπτικές πλευρές* μίας οποιαδήποτε δομής.

Είναι αυτά τα σχήματα διαφορετικά ή είναι όμοια και απλά έχουν περιστραφεί διαφορετικά;



Αυτή είναι μία κλασική δοκιμασία νοητική περιστροφής - ένα κλασικό μέσο εκτίμησης του χωρικού συλλογισμού. Σε μία άλλη δοκιμασία βλέπουμε ένα σχέδιο φτιαγμένο από κύβους, και προσκαλούμαστε να φτιάξουμε ένα ακριβές αντίγραφο.

Στη διεθνή αρθρογραφία υποστηρίζεται ότι ο χωρικός συλλογισμός είναι πρόδρομος της επίδοσης στην επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (STEM, Wai *κά* 2009, Uttal *κά* 2013). Η κατανόηση της "έννοιας του αριθμού" και ο χωρικός συλλογισμός συνδέονται στενά. Ο πρώιμος χωρικός συλλογισμός προβλέπει την επίδοση ενός παιδιού στα μαθηματικά (Möhring *κά* 2015, Verdine *κά* 2014). Τα μικρά παιδιά που είναι καλύτερα στην κατανόηση των χωρικών σχέσεων αναπτύσσουν ισχυρές αριθμητικές ικανότητες στο δημοτικό (Mix & Cheng, 2012, Cheng & Mix, 2014). Οι μαθητές της μέσης ηλικίας που είναι καλοί στη νοητική περιστροφή είναι πιο πιθανό να επιτύχουν σε επιστημονικούς κλάδους (Ganley *κά*. 2014). Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι ο πρώιμος χωρικός συλλογισμός προβλέπει τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Franceschini *κά*. 2012).

Πως μπορούμε να υποστηρίξουμε την ανάπτυξη του χωρικού συλλογισμού παίζοντας με τα παιδιά μας;

1. Τα ενθαρρύνουμε να εξερευνούν με το σώμα τους τον κόσμο γύρω τους.

Μεταβάλλουμε την προοπτική θέασης του αντικειμένου και την εγγύτητά του (πιο κοντά - πιο μακριά). Περιστρέφουμε το αντικείμενο και το αγγίζουμε χωρίς να βλέπουμε. Σε επόμενο επίπεδο μπορούμε να εφαρμόσουμε τη ζωγραφική μέσω της παρατήρησης ("observational drawing") μελετώντας, συζητώντας με το παιδί και λεκτικοποιώντας το πως φαίνεται ένα αντικείμενο από διαφορετική προοπτική και διαφορετική εγγύτητα.

2. Αξιοποιούμε καθημερινές ευκαιρίες για χωρικό συλλογισμό και σχετικές συζητήσεις

Ενθαρρύνουμε τη σκέψη των παιδιών μας ενώ συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί μας, ρωτώντας τα, για παράδειγμα: *Από ποιά πλευρά πρέπει να στρώσουμε το σεντόνι ώστε να χωρέσει στο κρεβάτι; Πόσα λαχανικά χωράνε στη χάρτινη τσάντα; Εάν κόψω αυτήν τη φέτα του ψωμιού για τοστ με αυτόν τον τρόπο, τι σχήματα θα φτιάξω;*

Σύμφωνα με τις έρευνες, τα παιδιά που μαθαίνουν αυτές τις έννοιες ως προς τα μεγέθη, τις διαστάσεις και τα σχήματα με φυσικό καθημερινό τρόπο, είναι πιο πιθανό να τις χρησιμοποιήσουν αργότερα στον λόγο τους και να τις χρησιμοποιούν όταν τα ρωτάμε να μας εξηγήσουν **γιατί** ή **τι** έκαναν έναν συγκεκριμένο συλλογισμό (δηλαδή, να σκεφτούν και λεκτικοποιήσουν το συλλογισμό τους).

3. Παρέχουμε στα παιδιά εργαλεία για να χτίσουν κτιριακές αρχικά και μηχανικές σε μεγαλύτερες ηλικίες τρισδιάστατες δομές και ενθαρρύνουμε το ενθουσιασμό μας αν θέλουν να εμπλακούμε και εμείς σε αυτές.

Μπορούμε να χρησιμοποιούμε κατασκευαστικό υλικό όπως είναι πέρα από τα κοινά σε όλους μας τουβλάκια τα παρακάτω:

- Brain flakes
- Bamboo building blocks
- Marble run
- Magformers,
- MagnaTiles, Playmags
- K'Nex
- Lego Simple Machines
- STEM mechanics

4. Εισάγουμε παιχνίδια που προσκαλούν τα παιδιά να ταιριάξουν το σχέδιο αυξανόμενης δυσκολίας, όπως είναι τα:

- Tangram puzzles
- 3-D Pentomino Puzzle, Learning Resources
- Castle Logix, SmartGames
- Colour Code, SmartGames
- Trucky 3, SmartGames
- Mosaico, Djeco

5. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν χάρτες και να φτιάχνουν χάρτες

Από την ηλικία ήδη των 3ών και 4ων ετών τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν απλούς χάρτες για παράδειγμα του δωματίου τους και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν το χάρτη αυτόν για να δείξουν στους άλλους που έχουν κρύψει ένα παιχνίδι (Shusterman κά 2008, Vasilyeva & Huttenlocher, 2004). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν μπορούν να χειριστούν πιο σύνθετους χάρτες και να ωφεληθούν από τέτοιες δραστηριότητες εξηγώντας επιπλέον τις επιλογές τους.

Για παράδειγμα, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά σε έναν ημιτελή χάρτη να εντοπίσουν που είναι κάποια στοιχεία που δεν έχουμε σχεδιάσει και να βάλουμε εκεί αυτοκόλλητα που υποδηλώνουν την ύπαρξη των στοιχείων (Kastens & Liben 2007). Σύμφωνα με έρευνες όταν τα παιδιά εξηγούν ή καταγράφουν ποια στοιχεία χρησιμοποίησαν για να αποφασίσουν που να βάλουν τα αυτοκόλλητα είχαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά που δεν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν ή να καταγράψουν.

6. Επιτρέπουμε στα παιδιά τον πειραματισμό μέσω της λήψης φωτογραφιών

Επιτρέπουμε στα παιδιά να πειραματίζονται με τη φωτογραφική μηχανή και τη λήψη φωτογραφιών, τις διαφορετικές κλίμακες και τις γωνίες λήψης. Συζητάμε σχετικά με την ικανοποίησή τους από το αποτέλεσμα της φωτογραφίας.

7. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν χειρονομίες και να επιλύουν χωρικά προβλήματα.

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν χειρονομίες για να επιλύουν προβλήματα. Σε σχετικές έρευνες βρέθηκε ότι οι άνθρωποι και τα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση σε δοκιμασίες νοητικής περιστροφής όταν ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιούν τα χέρια τους.

Δέσποινα Σακουλογέωργα - Κωστάκη
Νηπιαγωγός – MSc Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη
Member of the National Association for Gifted Children (NAGC)
Υποψήφια Διδάκτωρ,
Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τηλ.: 697 2834116, 24210 37327
e-mail: desak248@gmail.com, dsage@uth.gr

Κοινωνική Κατανόηση: Ο συνδετικός ιστός των κοινωνικών ομάδων



Η κοινωνική κατανόηση ("social understanding"), αποτελεί μία μόνο παράμετρο της ευρύτερα γνωστής στους περισσότερους από εμάς κοινωνικής νοημοσύνης ("social cognition"). Ως νοητική λειτουργία, η κοινωνική κατανόηση αφορά την νοητική ικανότητα ενός να κατανοεί, να ερμηνεύει και να προβλέπει την κοινωνική συμπεριφορά του ίδιου και των άλλων ατόμων. Εξελικτικά, αναπτύχθηκε για να υποστηρίξει το άτομο στη λειτουργία και την επικοινωνία του με το κοινωνικό περιβάλλον. Η κοινωνική κατανόηση θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ο συνδετικός ιστός που άλλοτε πιο χαλαρός και άλλοτε πιο πυκνός σε δομή ενώνει επικοινωνιακά τις επιμέρους κοινωνικές ομάδες.

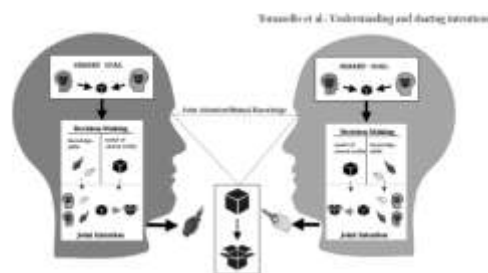
Η ύπαρξη και η επάρκεια της κοινωνικής κατανόησης αποδεικνύεται στον προφορικό λόγο και το γραπτό λόγο μέσω της χρήσης συγκεκριμένων ρημάτων όπως, για παράδειγμα, τα ρήματα: επιθυμώ/ θέλω, πιστεύω, γνωρίζω/ ξέρω, νομίζω, νιώθω/

αισθάνομαι κλπ. Τα ρήματα αυτά αναφέρονται στην επιστήμη και ως νοητικές καταστάσεις ή και νοητικές έννοιες και όροι. Με αυτά εκφράζεται η κατανόηση της κατάστασης ενός ατόμου προς την προδιάθεση ή και την πρόθεση του ίδιου ή άλλου ατόμου προς ένα κοινωνικό αντικείμενο ή έναν κοινωνικό σκοπό.

Οι νοητικές καταστάσεις συνδέονται σε απλούς και πιο σύνθετους συσχετισμούς, φτιάχνοντας με αυτόν τον τρόπο μία καθημερινή θεωρία του νου, μία θεωρία για την κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Η καθημερινή αυτή θεωρία αυτή είναι ευρύτερα γνωστή και ως Θεωρία του Νου ("Theory of Mind"). Αυτή ξεκινάει να χτίζεται στη βάση πρόδρομων ικανοτήτων στη βρεφική ηλικία και συνεχίζει να εξελίσσεται και εκλεπτύνεται καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Σημαντικά άλματα στην ανάπτυξή της υφίσταται σε ηλικία 4-5 ετών και σε ηλικία 8-9 ετών.

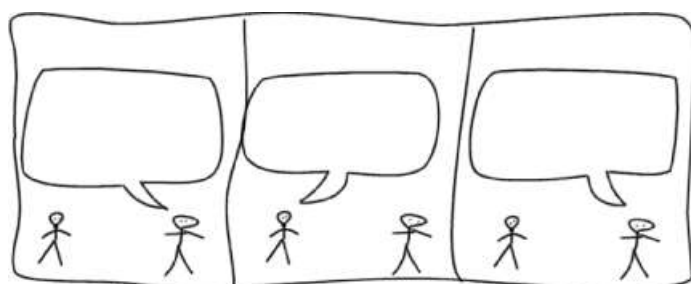
Πως μπορούμε να υποστηρίξουμε την ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης παίζοντας με τα παιδιά μας;

1. Συμπεριφερόμαστε στα παιδιά ως εμπρόθετα δρώντα άτομα, δηλαδή αναγνωρίζοντάς τους ρητά και λεκτικά ότι τα ίδια είναι φορείς των νοητικών καταστάσεων που ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά τους. Εδώ, μπορούμε να αναπτύξουμε ένα σύστημα οπτικοποίησης των νοητικών καταστάσεών μας τις οποίες να εντάξουμε σε φυσαλίδες λόγου και σκέψης ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά τις νοητικές καταστάσεις ως εργαλεία της νόησής τους.



2. Φτιάχνουμε μαζί με τα παιδιά εικονογραφημένες ιστορίες ("comic strip conversations") όπου μέσω του οπτικού διαλόγου φαίνεται τι σκέφτονται και τι νιώθουν τα ίδια για τις καταστάσεις και τους ανθρώπους. Οι εικονογραφημένες ιστορίες είναι απλά σκίτσα τα οποία φτιάχνουμε μαζί με τα παιδιά και μέσα από αυτές

συζητάμε για το παρελθόν, το παρόν ή και το μέλλον μίας κοινωνικής κατάστασης που τα απασχολεί. Ενώ αυτές εξελίσσονται, τα παιδιά ενθαρρύνονται να προτείνουν πιθανές συμπεριφορές, λύσεις ή και στρατηγικές.



3. Υιοθετούμε καθημερινές ρουτίνες τέτοιες ώστε τα παιδιά μέσα από το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδια ρόλων να θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες όλης της οικογενείας και να μπαίνουν μέσω του ρόλου τους στη διαδικασία να χρησιμοποιούν νοητικούς όρους (θέλεις; σου αρέσει; το ξέρεις; πως σου φαίνεται; τι πιστεύεις;) προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

4. Συζητάμε με τα παιδιά τις καθημερινές κοινωνικές περιστάσεις του σχολείου τους που είτε ως δράντες είτε ως παρατηρητές τα απασχολούν. Τα παρακινούμε να σκεφτούν για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων παιδιών.

- τι ήθελε; (κατανόηση της πρόθεσης)
- τι είπε; - τι έκανε; (περιγραφή της συμπεριφοράς)
- τι ένιωσε/ αισθάνθηκε; τι πέτυχε; (κατανόηση του αποτελέσματος)

5. Χρησιμοποιούμε νοητικούς όρους στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις - δε φοβόμαστε να τους χρησιμοποιούμε ισάξια. Η αποφυγή στη χρήση κάποιων νοητικών όρων με αρνητικό συναισθηματικό πρόσημο (πχ. ζήλια, υπερηφάνεια) δε βοηθά τα παιδιά στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Ακούμε, ωστόσο, ενεργά τα παιδιά στο πως βιώνουν και τι ορισμούς δίνουν στα συναισθήματα και τα ίδια.

6. Διαβάζουμε τακτικά μαζί με τα παιδιά μας μικρές ιστορίες (πχ. τους μύθους του Αισώπου) - που εμπεριέχουν σύνθετες νοητικές έννοιες όπως, για παράδειγμα, η ζήλια, η εξαπάτηση, το ψέμα, η διπλή μπλόφα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνιστάται να θέτουμε ερωτήσεις και παρέχουμε εξηγήσεις για τις νοητικές καταστάσεις των ηρώων.

7. Δίνουμε ξεκάθαρους ορισμούς για την κάθε νοητική κατάσταση - πως προκαλείται (φυσικά και νοητικά), ποιες είναι οι συνέπειες και ποια η χρησιμότητά τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Αναζητούμε και γενικεύουμε με σχετικά παραδείγματα της προσωπικής μας ζωής.

8. Παρατηρούμε και αναλύουμε μαζί με τα παιδιά μας κοινωνικές περιστάσεις, στις οποίες υπάρχουμε και οι δύο παρόντες και φαίνεται ότι ενδιαφέρουν τα παιδιά. Εντοπίζουμε και θέτουμε ρητά τις ομοιότητες και διαφορές στις προοπτικές μας (είδαμε το ίδιο; είδαμε διαφορετικά; τι πιστεύω εγώ; τι πιστεύεις εσύ; τι μου άρεσε περισσότερο; τι σου άρεσε περισσότερο; τι θα έκανα/ τι θα έκανες διαφορετικά;).

Ενδεικτικές Αναφορές:

Adrián, J.E., Clemente, R.A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17650125>78(4), 1052-1067.

Racine, T.P., Carpendale, J. I. M., & Turnbull, W. (2007). Parent-child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition & Emotion*, 21(3), 480-494.

Howard, A.A., Mayeux, L., & Naigles, L.R. (2008). Parent-child talk and children's understanding of beliefs and emotions. Conversational correlates of children's acquisition of mental verbs and a theory of mind. *First Language*, 28(4), 375-402.

Ontai, L.L., & Thompson, R.A. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*, 17(1), p47-60.

Slaughter, V., Peterson, C. C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*. 78(3), 839-858.

Δέσποινα Σακουλογέωργα - Κωστάκη
Νηπιαγωγός – MSc Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη
Member of the National Association for Gifted Children (NAGC)
Υποψήφια Διδάκτωρ,
Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τηλ.: 697 2834116, 24210 37327
e-mail: desak248@gmail.com, dsage@uth.gr