



Διπλωματική εργασία μεταπτυχιακού προγράμματος ΕΚΠ: Ειδική  
Αγωγή και Δια βίου μάθηση

**ΤΙΤΛΟΣ:**

**ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ  
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ  
ΤΟ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗ  
ΦΙΛΙΑ**

**Φοιτήτρια: Μπελίδου Κυριακή  
Α/Μ: 0815  
Επόπτρια: Συριοπούλου Χριστίνα  
Συνεπόπτες: Σίμος Γρηγόρης  
Παυλίδης Γεώργιος**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Μέρος Α (σελ 6-19)

1. Η Θυματοποίηση ή αλλιώς το *bullying*
2. Το αντίκτυπο της θυματοποίησης
3. Ποσοστά θυματοποίησης σε πληθυσμούς
4. Παράγοντες που συνδέονται με τη θυματοποίηση σε άτομα με ΔΦΑ
5. Ο ρόλος της φιλίας

## Μέρος Β (σελ 20-84)

Η Θεωρία του νου

- 1 Η κεντρική έρευνα της θεωρίας
- 2 Η θεωρία του νου στους χιμπαντζήδες
- 3 Παιχνίδι προσποίησης
- 4 Γιατί αποτυγχάνουν
- 5 Γιατί κάποιος περνούν τις δοκιμασίες
- 6 Η θεωρία του νου σε διάφορους τομείς
- 7 Ψευδείς πεποιθήσεις σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης
- 8 Σχιζοφρένεια
- 9 θεωρία του εαυτού
- 10 Η Θεωρία του ακραίου αρσενικού εγκεφάλου
- 11 Θεωρίες διαφοροποίησης
- 12 Άμεση έμμεση

**13 Προσοχή**

**14 Επιρροές μετά από εγκεφαλικό**

**15 Εμπιστοσύνη**

**16 Φαντασία-Μυθοπλασία**

**17 Κινούμενα σχέδια**

**18 Προσωδία**

**19 Πώς βγάζουν συμπεράσματα τα παιδιά με ΔΦΑ**

**20 Σύνοψη για θυματοποίηση και Θεωρία του νου**

### **Μέρος Γ (σελ 84-97)**

**1.Η παρούσα έρευνα**

**2.Εργαλείο**

**3. Ανάλυση δεδομένων**

**4.Δείγμα**

**5.Αποτελέσματα**

**6.Συμπεράσματα-Συζήτηση**

**7. Περιορισμοί-Μελλοντικές έρευνες**

## ΥΠΟΜΝΗΜΑ-ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια η θυματοποίηση ή αλλιώς το bullying έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο. Εμφανίζεται σε πολλές διαφορετικές μορφές (λεκτικό, φυσικό, έμμεσο κτλ) και αποτελεί ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα κυρίως λόγω του αρνητικού του αντίκτυπου στον ψυχολογικό και τον συμπεριφορικό τομέα των παιδιών. Παρόλο που η θυματοποίηση αφορά όλο το σχολικό πληθυσμό διότι είναι πιθανή η εμπλοκή ενός μαθητή με διαφορετικούς ρόλους (θύτης, θύμα, παρατηρητής), η βιβλιογραφία έχει δείξει πως οι μαθητές με αναπηρία αποτελούν ακόμη εντονότερα πληθυσμό κινδύνου για μία τέτοια κατάσταση.

Ανάμεσα στους τύπους των αναπηριών και των συνδρόμων η **διαταραχή φάσματος αυτισμού (ΔΦΑ)** φαίνεται να κατέχει μια από τις υψηλότερες θέσεις επικινδυνότητας για θυματοποίηση. Σε αυτό φαίνεται να συμβάλλουν κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συνδρόμου που καθιστούν πιο εύκολη τη θυματοποίηση του παιδιού. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τις ελλειπίες κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την ιδιόμορφη συμπεριφορά τους (πχ επιθετικότητα, απάθεια, επαναλαμβανόμενα μοτίβα κτλ).

Πιο συγκεκριμένα η εργασία θα ασχοληθεί με το γεγονός πως οι μαθητές με αυτισμό είναι ευάλωτοι στη θυματοποίηση λόγω ελλειμμάτων στη “Θεωρία του νου”. Διότι ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν την ικανότητα να κάνουν φιλίες, να εξαπατούν, να αντιλαμβάνονται προθέσεις και αυτά είναι που τους επιτρέπουν να είναι λειτουργικά κοινωνικά όντα. Όλα τα παραπάνω αντικατοπτρίζονται στη φράση «θεωρία του νου». Τα άτομα όμως με αυτισμό αντιμετωπίζουν έλλειμμα στη συγκεκριμένη ικανότητα. Η ευχέρεια λοιπόν να διαβάζουμε κατά κάποιον τρόπο το νου είναι ακριβώς αυτή που τους λείπει κι έτσι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του συνδρόμου. Βασικό ρόλο παίζει το συμβολικό παιχνίδι και η προσποίηση στην όλη διαδικασία και υπάρχουν λόγοι τόσο για την αποτυχία όσο και για την επιτυχία των παιδιών με αυτισμό σε δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων. Η θεωρία του νου είναι μια πολυπαραγοντική θεωρία που εκτείνεται σε πολλούς τομείς και διαστάσεις της ζωής του παιδιού, κάποια τέτοια παραδείγματα είναι η γλώσσα, η φαντασία, η εξαπάτηση, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση της λειτουργίας του μυαλού, πως βγάζουν συμπεράσματα, η προσωδία,

πως ανταποκρίνονται στην μυθοπλασία και την αναγνώριση τρισδιάστατων χαρακτήρων, ο τομέας της εμπιστοσύνης σε σχέση με την αναγνώριση της πρόθεσης του άλλου κτλ. Όλα αυτά φαίνεται πως είναι άμεσα συσχετιζόμενα με τη θυματοποίηση των παιδιών με αυτισμό καθώς διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στις κοινωνικές συναναστροφές.

Ακόμα θα μας απασχολήσουν οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με αυτισμό με τους συνομηλίκους τους. Είναι αδιαμφισβήτητη η αξία της φιλίας στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης πόσο μάλλον στα παιδιά με αυτισμό που φαίνεται πως αποτελεί μια ασπίδα ενάντια στη θυματοποίησή τους. Συνήθως όμως οι φίλες τους τείνουν να είναι περιορισμένες και επιφανειακές ιδιαίτερα λόγω των μοναχικών προτιμήσεων των παιδιών αυτών και των ιδιόμορφών τους ενδιαφερόντων. Θα διερευνηθεί λοιπόν η σημασία της κατάστασης των φιλικών τους σχέσεων και σε πιο βαθμό συμβάλλουν στη θυματοποίηση.

# ΜΕΡΟΣ Α

## **1. Η Θυματοποίηση ή αλλιώς το bullying**

Η Θυματοποίηση ή όπως αποκαλείται ευρέως το bullying είναι ένα πολυσυζητημένο θέμα παγκοσμίως, θεωρείται τόσο μεγάλης σημασίας και αναφέρεται συχνά ακόμα και ως θέμα δημόσιας υγείας κυρίως λόγω του αρνητικού του αντίκτυπου (**Gini, G., & Pozzoli, T.2009**). Η θυματοποίηση δεν αφορά συγκεκριμένες ομάδες αλλά αγγίζει σχεδόν όλο το εύρος του νεανικού πληθυσμού συμπεριλαμβανομένων και των ομάδων με αναπηρία. Φυσικά υπάρχουν και ομάδες που φαίνονται να είναι κατά ένα βαθμό περισσότερο επιρρεπής στο φαινόμενο αυτό. Η έρευνα δείχνει πως τα άτομα με ΔΦΑ είναι μια τέτοια ομάδα (**Heinrichs, R. R. 2003**). Ακόμη άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν χαρακτηριστεί ως “τα ιδανικά θύματα” λόγω της κοινωνικής τους ανωριμότητας. Φυσικά στο πεδίο αυτό χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να αποσαφηνιστεί κατά πόσο κάτι τέτοιο ισχύει και ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες κλειδιά που διακρίνονται στη ΔΦΑ και μπορούν ασφαλώς να συσχετιστούν με την τάση προς θυματοποίηση.

Τώρα αναφορικά με το τι ακριβώς είναι η θυματοποίηση ή το bullying υπάρχουν πλείστες αναφορές. Θα αναφέρουμε μια πρόσφατη των (**Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. 2014**). “ Η θυματοποίηση είναι κάθε μη επιθυμητή επιθετική συμπεριφορά από ένα άλλο νέο ή ομάδα νέων που δεν είναι αδέρφια ή ζευγάρι και συμπεριλαμβάνει μια πασιφανή ανισορροπία δύναμης. Επαναλαμβάνεται πολλές φορές ή είναι πολύ πιθανό να επαναληφθεί. Το bullying μπορεί να προκαλέσει βλάβη ή στεναχώρια στο νέο που στοχοποιείται που μπορεί να είναι φυσική, ψυχολογική, κοινωνική ή ακόμα και εκπαιδευτική.” Οι περισσότεροι ορισμοί κινούνται σε αυτό το πλαίσιο με λεπτές διαφοροποιήσεις, τα σημεία όμως συμφωνίας παραμένουν τα ίδια:

- ✓ Ανισορροπία φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής δύναμης ανάμεσα στο θύτη και το θύμα.
- ✓ Υπάρχει πρόθεση να βλάψει το θύμα.
- ✓ Η πράξη επαναλαμβάνεται για μέρες, μήνες ή χρόνια.

- ✓ Το θύμα τραυματίζεται ενώ ο θύτης εμφανίζει έλλειψη εμπάθειας ή ενδιαφέροντος.

Η θυματοποίηση ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει συνηθίζεται να χωρίζεται σε κατηγορίες. Μπορεί να είναι άμεση όταν οι επιθέσεις γίνονται απ' ευθείας στο θύμα κατά την παρουσία του ή μπορεί να είναι έμμεση όταν δεν γίνονται κατά την παρουσία του θύματος για να απευθυνθούν κατά πρόσωπο σε αυτό. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διάδοση κάποιας φήμης εις βάρος του θύματος. Υπάρχουν οι εξής τύποι θυματοποίησης:

- α) η λεκτική (πχ τα παρατσούκλια και το πείραγμα, βρίσιμο, ρατσιστικά σχόλια)
- β) η φυσική (πχ το σπρώξιμο, το χτύπημα)
- γ) σχέσεων-έμμεσο-κοινωνικό (πχ η απομόνωση του στόχου)
- δ) η ζημιά σε περιουσία (πχ καταστροφή της κασετίνας)
- ε) το cyber bullying (διαδικτυακό)

Ακόμη η θυματοποίηση μπορεί να συμβεί σε κάθε είδους πλαίσιο, στο σχολείο, στο δρόμο για το σχολείο, στη γειτονιά, στο διαδίκτυο. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα επικεντρωθούμε στο τι συμβαίνει στο χώρο του σχολείου.

Αναφορικά με τους εμπλεκόμενους στο φαινόμενο μπορούμε να αναφέρουμε τρεις βασικές κατηγορίες: το θύτη, το θύμα και τους παρατηρητές. **(Olweus, D. 1993).**

Αν θέλουμε να κάνουμε μια πιο λεπτομερή αναφορά θα πρέπει να αναφέρουμε πως αυτές οι κατηγορίες δεν είναι τόσο ξεκάθαρες καθώς υπάρχει συνήθως μία εξήγηση πίσω από τη συμπεριφορά τους αυτή. Έτσι οι θύτες μπορούν να χωριστούν και σε:

- Κλασικούς επιτιθέμενους (χρησιμοποιούν βία για να πετύχουν αυτό που θέλουν)
- Προκλητικά θύματα (υπήρξαν και θύματα και θύτες, έχουν προκλητική συμπεριφορά που προκαλεί αντίποινα και υψηλή κοινωνική απόρριψη)

Μπορούν επίσης να χαρακτηριστούν ως:

- Ο επιθετικός ( είναι αυτός που θέλει να χειρίζεται τους άλλους)
- Ο αγχώδης (λόγω δικών του ανασφαλειών είναι υποστηρικτικός στον επιθετικό)
- Ο παθητικός ( χρησιμοποιεί τη συμπεριφορά αυτή ως όπλο στη θυματοποίηση)

Τα θύματα με τη σειρά τους μπορεί να είναι:

- Το Παθητικό θύμα σε ποσοστό 80% ( είναι άτομο που δεν αντιδρά, έχει εμφανή χαρ/κα, χαμηλή αυτοπεποίθηση κτλ)
- Το Προκλητικό θύμα ( έχει προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και δυσκολίες διαχείρισής τους).

(*Sofronoff, K., Dark, E., & Stone, V.2011*).

(*Olweus 2003*)

## **2. Το αντίκτυπο της θυματοποίησης**

Η τόση προσοχή που έχει αποσπάσει το φαινόμενο αυτό είναι πλήρως δικαιολογημένη αν κοιτάξουμε λίγο τις συνέπειες που έχει στην εξέλιξη των εμπλεκόμενων. Όταν οι μαθητές θυματοποιούνται αναπτύσσουν συχνά προβλήματα εσωτερικευμένης και εξωτερικευμένης διαχείρισης συμπεριφοράς (*Parker, J. G., & Asher, S. R. 1987*). Άλλες αρνητικές καταστάσεις με τις οποίες συνδέεται ο εκφοβισμός είναι η κατάθλιψη, η μοναξιά, το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση (*Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. 2000*). , ακόμη και η αυτοκτονία (*Olweus 1993*). Μία άλλη έρευνα συμπέρανε πως οι θυματοποιημένοι μαθητές είχαν χαμηλότερους μέσους όρους επίδοσης σε σχέση με μη θυματοποιημένους συμμαθητές τους. (*Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. 2011*).

Ανάλογες συνέπειες έχουν εντοπιστεί και πιο συγκεκριμένα στα θύματα με ΔΦΑ. Έχει αναφερθεί ότι υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, κακής ποιότητας σχολική εργασία, αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις σχέσεις (*Reid, B., & Batten, A. 2006*). Συχνά χάνουν το σχολείο ή ακόμα και αλλάζουν σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της θυματοποίησης. Οι απουσίες στο σχολείο είναι γενικότερα μια σημαντική συνέπεια του εκφοβισμού καθώς έχει διαπιστωθεί πως 160.000 μαθητές στις Ηνωμένες Πολιτείες μένουν καθημερινά στο σπίτι με το φόβο να μη θυματοποιηθούν (*Fried, S., & Fried, P. 2003*). Άτομα με ΔΦΑ ακόμα βιώνουν σωματικά και συναισθηματικά τραύματα, φόβο, αύξηση των στερεοτυπιών



και της διάσπασης προσοχής, διαταραχές ύπνου, υπερκινητικότητα, αυτοτραυματισμούς, σύγχυση, βήματα πίσω στις δεξιότητες αυτοφροντίδας. (*Mehtar, M., & Mukaddes, N. M. 2011*). Γενικότερα έχει παρατηρηθεί πως η αρνητική ένταση που δημιουργεί η θυματοποίηση συχνά τείνει να αυξάνει την συμπτωματολογία της ΔΦΑ.

### 3. Ποσοστά θυματοποίησης σε πληθυσμούς

Στο γενικό πληθυσμό τα φαινόμενα bullying είναι πολύ συχνά, ενδεικτικά να αναφέρουμε πως στις Ηνωμένες Πολιτείες στην έρευνα των (*Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. 2013*) 28% των μαθητών ανάμεσα στις ηλικίες 12-18 απάντησαν πως είχαν θυματοποιηθεί στο σχολείο και 9% πως είχαν δεχτεί διαδικτυακό bullying το 2011. Τα αποτελέσματα των προηγούμενων ετών φαίνεται να κινούνται στα ίδια επίπεδα με 28% το 2009, 32% το 2007 και 28% το 2005 (*Robers, S., Zhang, J., & Truman, J. 2012*). Είναι ανησυχητική αυτή η σταθερότητα στο φαινόμενο τα τελευταία χρόνια.

Όπως ξανααναφέρθηκε τα παιδιά με ΔΦΑ είναι πληθυσμός κινδύνου για θυματοποίηση. Το γεγονός πως είναι συχνότερα θύματα δεν πρέπει να μας κάνει να αποκλείσουμε την περίπτωση να λειτουργήσουν και ως θύτες. Οι λόγοι είναι οι εξής: τα περισσότερα παιδιά με ΔΦΑ είναι αγόρια τα οποία συνήθως είναι πιθανότερο να γίνουν θύτες, έχουν υποστεί συχνά bullying τα ίδια στη ζωή τους και γνωρίζουμε πως συχνά τα θύματα γίνονται θύτες και τέλος η τάση ορισμένων παιδιών με ΔΦΑ στην επιθετική συμπεριφορά μπορεί να φτάσει στον εκφοβισμό. (*Montes et al 2007*). Ωστόσο στην συγκεκριμένη έρευνα θα τα μελετήσουμε κυρίως ως θύματα που είναι και το πιο σύνηθες. Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με μια σύντομη ανασκόπηση ερευνών που αποτυπώνουν την παραδοχή αυτή.

Συγγραφείς	Δείγμα	Πηγή πληροφορίας	Ποσοστά θυματοποίησης
Little (2002)	411, 4-17χρονών <b>75,4% ΔΦΑ</b>	γονείς	<b>94%</b>
Wainscot et al.	57, 11-18 χρ	αυτοαναφορές	<b>Με ΔΦΑ 90%</b>

(2008)	<b>52% ΔΦΑ</b>		<b>Χωρίς 56%</b>
Carter (2009)	34, 5-21χρ <b>Όλοι με ΔΦΑ</b>	γονείς	<b>64,7%</b>
van Roekel et al. (2010)	230, 12-19χρ <b>Όλοι ΔΦΑ</b>	Συνομήληκοι,γονείς, αυτοαναφορές	Δάσκαλοι <b>30%</b> Συνομήληκοι <b>7%</b> Αυτοαναφορές <b>17%</b>
Twyman et al. (2010)	294, 8-17χρ <b>75% ΔΦΑ</b>	Αυτοαναφορές	<b>Με ΔΦΑ 29%</b> <b>Χωρίς 10%</b>
Kowalski and Fedina (2011)	42, 10-20χρ <b>100% ΔΦΑ</b>	Γονείς αυτοαναφορές	<b>Αυτοαναφορές 57%</b> <b>Γονείς 70,2%</b>
Blake et al. (2012)	13.516, 7-15χρ <b>1430 ΔΦΑ</b>	γονείς	<b>Με ΔΦΑ 28%</b>
Cappadocia et al. (2012)	192, 5-21χρ <b>Με ΔΦΑ όλοι</b>	γονείς	<b>77%</b>
Chen and Schwartz (2012)	33, 8-13χρ <b>Όλοι με ΔΦΑ</b>	Γονείς,δάσκαλοι αυτοαναφορές	Αυτοαναφορές <b>28%</b> Γονείς <b>36%</b> Δάσκαλοι <b>12%</b>
Rowley et al. (2012)	180, 10-12χρ <b>100 με ΔΦΑ</b>	Γονείς,δάσκαλοι αυτοαναφορές	<b>Με ΔΦΑ Γονείς 33%</b> Δάσκαλοι <b>11%</b> <b>Χωρίς ΔΦΑ γονείς 5,2%, δάσκαλοι 9,5%</b>
Sterzing et al. (2012)	900, γυμνάσιο- λύκειο <b>Όλοι ΔΦΑ</b>	γονείς	<b>46,3%</b>
Storch et al. (2012)	60, 11-14χρ <b>Όλοι ΔΦΑ</b>	αυτοαναφορές	<b>~1,7%</b>
Zablotsky et al.	1221, 6-15χρ	γονείς	<b>38%</b>

(2013)	<b>Όλοι ΔΦΑ</b>		
Hebron and Humphrey (2013)	722 δάσκαλοι 119 γονείς <b>Όλοι ΔΦΑ</b>	Γονείς, δάσκαλοι	Γονείς <b>77,7%</b> Δάσκαλοι <b>65,4%</b>
Kloosterman et al. (2013)	70, 11-18χρ <b>66% ΔΦΑ</b>	αυτοαναφορές	<b>29,2% σωματικό</b> <b>41,7% λεκτικό</b>

Ένα βασικό βεβαίως ερώτημα είναι κατά πόσο τα παιδιά με ΔΦΑ διαφέρουν στον τομέα της θυματοποίησης από παιδιά με άλλες αναπηρίες και σύνδρομα και αν θα πρέπει η ΔΦΑ να αποτελεί μια ξεχωριστή κατηγορία αναφοράς. Κάποιες από τις προαναφερθείσες στον πίνακα έρευνες συμπεριλάμβαναν στο δείγμα τόσο παιδιά με ΔΦΑ όσο και με άλλες αναπηρίες. Στην έρευνα των (*Rowley et al 2012*) συμπεριλήφθηκαν και παιδιά με νοητική υστέρηση, γλωσσικές διαταραχές και άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με ΔΦΑ θυματοποιούνταν περισσότερο από τις άλλες ομάδες αναπηρίας. Ακόμη οι (*Twyman et al 2010*) εκτός από άτομα με ΔΦΑ συμπεριέλαβαν στην έρευνα και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, όπως και μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με ΔΦΑ και ΔΕΠΥ ήταν θύματα εκφοβισμού πολύ περισσότερο από κάθε άλλο γκρουπ. Εκφοβίζονταν τρεις με τέσσερις φορές περισσότερο. Ακόμα τα παιδιά με ΔΦΑ εξοστρακίζονταν περισσότερο από κάθε άλλο γκρουπ. Στην έρευνα των (*Kloosterman et al. 2013*) που συμπεριλήφθηκαν και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ και τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με ΔΦΑ ανέφεραν πως απομονώνονταν σκοπίμως πολύ πιο συχνά σε σχέση με τα υπόλοιπα γκρουπ. Οι (*Wainscot et al 2008*) σύγκριναν τα ποσοστά θυματοποίησης μαθητών με ΔΦΑ σε σχέση με αυτούς με δυσλεξία και τυπικής ανάπτυξης. Αυτό που βρήκαν ήταν πως τα δυσλεκτικά παιδιά και τα τυπικής ανάπτυξης εκφοβίζονταν κατά 56% σε σχέση με τη ΔΦΑ που άγγιζε το 90%.

Αναφορικά με τον εκφοβισμό στο διαδίκτυο να πούμε πως συμβαίνει όταν η τεχνολογία χρησιμοποιείται σαν εργαλείο θυματοποίησης μέσω e-mail, μηνυμάτων, μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ιστοσελίδων, κινητού κτλ. Θα ήταν λάθος να σκεφτούμε πως αυτού του είδους ο εκφοβισμός δεν αφορά τα παιδιά με ΔΦΑ. Αντιθέτως λόγω των ελλειμμάτων στις κοινωνικές συναναστροφές που αντιμετωπίζουν και θα δούμε εκτενέστερα παρακάτω τους αφορά άμεσα.

Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως έναν πιο εύκολο, απρόσωπο τρόπο επαφής με τους συνομηλίκους. Παρ' όλα αυτά τα προβλήματα αλληλεπίδρασης που αντιμετωπίζουν στην πραγματική τους ζωή μεταφέρονται και στην εικονική (*Robin M. Kowalski , Cristin Fedina 2011*). Επίσης σύμφωνα με τους (*Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. 2007*) τα παιδιά που αναφέρουν διαδικτυακό εκφοβισμό έχουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες από το μέσο όρο όπως τα παιδιά με ΔΦΑ.

Να συμπληρώσουμε σε αυτό το σημείο πως όπως είναι αναμενόμενο τα άτομα με ΔΦΑ βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού όχι μόνο σε σχέση με άτομα με άλλες αναπηρίες, αλλά και σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (*Blake et al 2012, Little 2002*)

#### **4. Παράγοντες που συνδέονται με τη θυματοποίηση σε άτομα με ΔΦΑ**

Μετά από τα αποτελέσματα που παρατηρήσαμε παραπάνω γίνεται σαφές πως υπάρχουν κάποιοι παράγοντες ρίσκου που συνδέονται με τη ΔΦΑ, είναι μοναδικοί σε αυτή και κάνουν τα άτομα ιδιαίτερα επιρρεπή στη θυματοποίηση. Είναι χρήσιμο για να εμβαθύνουμε λίγο περισσότερο στην υπόθεση αυτή να χωρίσουμε τους παράγοντες αυτούς σε 2 μεγάλες κατηγορίες : ατομικούς και πλαισίου.

##### **Ατομικοί**

Τα ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΦΑ είναι από τα βασικά στοιχεία που έχουν συνδεθεί με τη θυματοποίηση των παιδιών αυτών. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες για τις οποίες τα συμπεράσματα είναι αμφίσημα. Υπάρχουν έρευνες που βρίσκουν υψηλή συσχέτιση των κοινωνικών ελλειμμάτων με τη θυματοποίηση (*Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Duncan, A. W., Holleb, L. J., & Bishop, S. L. 2014*) και άλλες που δεν τα συσχετίζουν (*Storch, E. A., Larson, M. J., Ehrenreich-May, J., Arnold, E. B., Jones, A. M., Renno, P., et al. 2012*). Οι (*Cappadocia et al 2012*) βρήκαν πως τα παιδιά με αυτισμό που θυματοποιούνταν είχαν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να έχουν σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες σε σχέση με εκείνα που δεν είχαν θυματοποιηθεί. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των (*Sterzing et al 2012*) όπου οι μαθητές με ΔΦΑ και σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας είχαν αυξημένη πιθανότητα να

θυματοποιηθούν. Αντιθέτως σε μία έρευνα 100 ατόμων με ΔΦΑ, οι δάσκαλοι ανέφεραν πως παιδιά με λιγότερο σοβαρές επικοινωνιακές δυσκολίες είναι περισσότερο πιθανό να παραπονεθούν για εκφοβισμό. Αυτό μπορεί βέβαια να έχει την εξήγηση πως τα παιδιά αυτά έχουν καλύτερη ικανότητα και μεγαλύτερη ευχέρεια στο να αντιληφθούν τη θυματοποίηση που έχουν υποστεί και να την αναφέρουν (**Rowley et al 2012**). Ακόμη σημειώνεται πως μια άλλη εξήγηση είναι ότι αυτά τα παιδιά έχουν υψηλότερα επίπεδα συναναστροφής με τους συνομηλίκους τους κι έτσι υψηλότερη πιθανότητα για κάποια σύγκρουση με αυτούς.

Ένας δεύτερος ατομικός παράγοντας ρίσκου είναι τα αμιγώς αυτιστικά χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα τα επαναληπτικά μοτίβα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους (**Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. 2014**) που διερεύνησαν τη σχέση των αυτιστικών χαρακτηριστικών με τη θυματοποίηση συμπέραναν πως οι μαθητές που εκφοβίζονταν περισσότερο είχαν μεσαίο ή υψηλό βαθμό αυτιστικών χαρακτηριστικών. Έτσι λοιπόν η σοβαρότητα και η ένταση των επαναληπτικών συμπεριφορών, των ειδικών ενδιαφερόντων και συμπεριφορών που αποτελούν κύρια στοιχεία της ΔΦΑ είναι αυτά που κάνουν τα παιδιά να διαφέρουν και να ξεχωρίζουν και τα καθιστούν επιρρεπή για θυματοποίηση (**Adams et al 2014, Roberts et al 2015**).

Η προβληματική συμπεριφορά είναι ένας ακόμη παράγοντας ρίσκου. Σύμφωνα με τους (**Hebron, J., & Humphrey, N. 2013**) (**Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L. B. C., Lange, A. M. C., & Stockmann, L. 2012**) ο θυμός και τα προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς καθιστούν τα παιδιά πιο ευάλωτα θύματα. Οι μαθητές που έχουν συναισθηματικά ξεσπάσματα όπως φωνές, όταν θυματοποιούνται ανατροφοδοτούν στην ουσία το θύτη γιατί εκείνος συχνά απολαμβάνει αυτά ακριβώς τα ξεσπάσματα του θύματος. Επίσης η έντονη αυτή αντίδραση του θύματος συχνά αποθαρρύνει τους παρατηρητές από το να τους πλησιάσουν και να τους υπερασπιστούν (**Hebron, J., & Humphrey, N. 2013**) (**Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. 2013**).

Εκτός από την εξωτερικευση της συμπεριφοράς σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα εσωτερικευμένα προβλήματα ψυχικής υγείας όπως είναι η κατάθλιψη. Ο πανικός, το γενικευμένο άγχος, η μοναξιά, η δυσπροσαρμοστικότητα που συνοδεύεται από συμπεριφορές που τα παιδιά βρίσκουν ενοχλητικές όπως η συνεχής αναζήτηση της προσοχής, οδηγούν στη θυματοποίηση (**Adams et al 2014, Cappadocia et al 2012, Storch et al 2012, Coyne 1976**).

Ο βαθμός και η κατάσταση της αναπηρίας έχουν επίσης διερευνηθεί. Είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν μαθητές με ΔΦΑ και ΔΕΠΥ παρά μαθητές μόνο με ΔΦΑ (*Zablotsky et al 2013, Sterzing et al 2012*). Αυτό μας δείχνει πως η συννοσηρότητα είναι κι αυτή ένας παράγοντας ρίσκου. Περισσότερη έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα χρειάζεται αναφορικά με τη φυλή και τις μαθητικές επιδόσεις στα παιδιά με αυτισμό καθώς οι μέχρι τώρα έρευνες στον γενικό πληθυσμό έχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα (*Zablotsky et al 2014, Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. 2005*).

Τον παράγοντα της ηλικίας εξέτασαν ο *Little 2002* που συμπεριέλαβε νέους με ΔΦΑ ηλικιών 4-17ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά που ήταν μεγαλύτερα βίωναν περισσότερο λεκτικό εκφοβισμό και συναισθηματικό πείραγμα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά που βίωναν σωματικό εκφοβισμό. Η σωματική θυματοποίηση είναι περισσότερο συχνή στο νηπιαγωγείο καθώς με την πάροδο των ετών τα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και χρησιμοποιούν περισσότερο λεκτικές προσβολές.

Ίσως ο πιο σημαντικός ατομικός παράγοντας που οδηγεί στη θυματοποίηση είναι για τα παιδιά με ΔΦΑ είναι η κοινωνική τους αδυναμία δηλαδή το γεγονός πως είναι ευάλωτα στις κοινωνικές συναναστροφές και στην ικανότητα να κάνουν σωστές κοινωνικές κρίσεις. Οι *Soffronoff et al 2011* βρήκαν υψηλή συσχέτιση της κοινωνικής αυτής αδυναμίας με τη θυματοποίηση. Ενώ οι *Greenspan, S., Loughlin, G., & Black, R. S. (2001)* σημείωσαν πως οι μαθητές με ΔΦΑ είναι περισσότερο αφελείς από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κυρίως λόγω των ελλειμμάτων τους σε κοινωνικές δεξιότητες και διορατικότητα, κι έτσι αδυνατούν να διακρίνουν τις καλές από τις κακές προθέσεις των συνομηλίκων τους και γίνονται εύκολοι στόχοι. Αυτού του είδους τα ελλείμματα αποτυπώνονται σε ένα εκτενές θεωρητικό πλαίσιο ονομαζόμενο θεωρία του νου που είναι ένα από τα κεντρικότερα σημεία κατανόησης της ΔΦΑ και θα γίνει εκτενής αναφορά στη συνέχεια με σκοπό να κατανοηθεί η υψηλή της συσχέτιση με τη θυματοποίηση. Ένα τρανταχτό παράδειγμα τέτοιων συμπεριφορών είναι το παιδί με ΔΦΑ να οδηγηθεί να πει κάτι ανάρμοστο και ακατάλληλο σε κάποιο συμμαθητή ή δάσκαλο. Επιπρόσθετα όταν οι μαθητές με ΔΦΑ δεν υιοθετούν σύμφωνο με το σύνολο ρουχισμό, στυλ μαλλιών, τρόπους συμπεριφοράς, προκαλούν μια αρνητική ανατροφοδότηση λόγω της κόντρας που φανερώνουν

στη νόρμα που θεωρείται κάτι κατακριτέο στη σχολική πραγματικότητα ειδικά στις ηλικίες που μιλάμε (*Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. 2001*).

### Παράγοντες πλαισίου

Εκτός από τους ατομικούς παράγοντες υψίστης σημασίας είναι και οι συνθήκες που διαμορφώνει το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί με ΔΦΑ. Το πρώτο σημείο αναφοράς εδώ είναι η εκπαιδευτική δομή στην οποία είναι τοποθετημένο το παιδί. Οι περισσότερες έρευνες υπέδειξαν πως οι μαθητές που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία είχαν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν σε σχέση με αυτούς που βρίσκονταν σε ξεχωριστά πλαίσια ή σε ειδικά σχολεία (*Hebron, J., & Humphrey, N. 2013, Rowley et al 2012, Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. 2012, Zablotzky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. 2013*). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο μικρότερο μέγεθος των τάξεων στα ειδικά σχολεία που συνεπάγεται αυξημένη επίβλεψη και μειωμένες ευκαιρίες για bullying. Ακόμη είναι γεγονός πως σε ένα ειδικό σχολείο τα παιδιά με ΔΦΑ δεν ξεχωρίζουν από τα άλλα για να δώσουν αφορμή για θυματοποίηση. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι πως οι μαθητές με ΔΦΑ σε πιο εμφανή βαθμό και με μεγαλύτερη υποστήριξη από το σχολικό πλαίσιο είναι λιγότερο πιθανό να θυματοποιηθούν ίσως γιατί αυτή η πιο πασιφανής αναπηρία τους στα μάτια των συμμαθητών τους λειτουργεί προστατευτικά. Οι *Hebron, J., & Humphrey, N. 2013* συμπλήρωσαν πως ο τρόπος μεταφοράς από και προς το σχολείο μπορεί να ευθύνεται για τον εκφοβισμό καθώς συχνά υπάρχει μειωμένη επίβλεψη από ενήλικες. Ενώ οι *Zablotzky et al 2013* βρήκαν πως τα θύματα bullying ήταν πιθανότερο να πηγαίνουν σε δημόσιο σχολείο παρά σε ιδιωτικό.

Σχετικά τώρα με το οικογενειακό περιβάλλον σύμφωνα με τους *Cappadocia et al 2012* αν οι μαθητές με ΔΦΑ είχαν γονείς με ψυχικά προβλήματα υγείας ήταν πιθανότερο να πέσουν οι ίδιοι θύματα εκφοβισμού καθώς επίσης όταν οι γονείς είχαν αυξημένα επίπεδα άγχους, το ίδιο ίσχυε και για τα παιδιά τους. Από την άλλη όταν οι γονείς έχουν περισσότερη εμπλοκή στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού τους, μειώνουν τις πιθανότητες να πέσει θύμα εκφοβισμού (*Hebron, J., & Humphrey, N. 2013*). Τέλος το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχει κι αυτό μερίδιο ευθύνης στη θυματοποίηση καθώς μπορεί να κάνει το παιδί να δέχεται διευκολύνσεις στη σίτιση, να φοράει φθηνότερα ρούχα ή να κατέχει φθηνότερα αντικείμενα πχ κινητό κι

έτσι να διαφέρει και να στοχοποιείται (*Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., soc, M., Holstein, B. E., et al. 2009, Zablotzky et al 2013*).

Τέλος θα αναφερθούμε στην κοινωνική υποστήριξη υπό τη μορφή της φιλίας που είναι ίσως το κυριότερο κομμάτι των παραγόντων πλαισίου. Και σε αυτό το κομμάτι θα κάνουμε εκτενή αναφορά στη συνέχεια καθώς όπως η θεωρία του νου είναι υψίστης σημασίας. Το να έχει ένα παιδί υποστηρικτικούς συνομηλίκους λειτουργεί σαν μια προστατευτική ασπίδα ενάντια στη θυματοποίηση (*Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. 1999, Humphrey & Wendy Symes 2010*). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες η υποστηρικτική συμπεριφορά των συμμαθητών μπορεί να μειώσει τη συχνότητα και την ένταση των περιστατικών θυματοποίησης. Ομοίως αποτελέσματα από τους (*Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. 2012*) πως μαθητές με ΔΦΑ που είχαν λιγότερους φίλους στο σχολείο ήταν πιθανότερο να θυματοποιηθούν, ενώ οι (*Zablotzky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. 2014*) υπέδειξαν πως τα παιδιά τα οποία είχαν δυσκολίες στο να κάνουν φίλιες ήταν συχνότερα θύματα. Οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους δημιουργούν ακόμη πρόσφορο έδαφος για μάθηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (*Hebron, J., & Humphrey, N. 2013*).

## **5. Ο ρόλος της φιλίας**

Οι φίλιες με τους συνομηλίκους είναι μια αναντικατάστατη κοινωνική εμπειρία για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για εκείνα με ΔΦΑ. Η φιλία είναι μια αμφίδρομη σχέση που βασίζεται στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, στη σταθερότητα και στο μακροχρόνιο δέσιμο. Προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν και να εξασκήσουν προκοινωνικές συμπεριφορές όπως είναι η εμπάθεια και η συντροφικότητα. Ακόμα είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, του γνωστικού επιπέδου, της συμβολικής σκέψης καθώς επίσης της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης του “ανήκειν” (*Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. 1998*). Τα μοναχικά παιδιά που έχουν λίγους ή και καθόλου φίλους αναφέρουν πως αντιμετωπίζουν προβλήματα αμηχανίας στις κοινωνικές τους σχέσεις και βλέπουν αρνητικά τόσο τους εαυτούς τους όσο και τους άλλους. Έτσι είναι συνολικά δυσαρεστημένα με τις συναναστροφές τους πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις (*Russell et al 1980*).



Τα διαγνωστικά κριτήρια για τη ΔΦΑ περιλαμβάνουν μια αποτυχία να αναπτυχθούν φυσιολογικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να εμπλακούν στο ομαδικό παιχνίδι και προτιμούν τις πιο δομημένες συνθήκες με ξεκάθαρους κανόνες όπου η κοινωνική συναναστροφή είναι περιορισμένη. Έτσι όπως είναι φυσικό έχουν λίγες εμπειρίες με τους συμμαθητές τους και αγνοούν τα βασικά στοιχεία του μηχανισμού απόκτησης φίλων. Ακόμα και όταν συναναστρέφονται με κάποιο φίλο, δεν είναι πάντα βέβαιο πως η φιλία αυτή είναι κάτι παραπάνω από επιφανειακή, αμοιβαία με αμφίδρομα συναισθήματα και ψυχολογικό κέρδος και για τις δυο πλευρές (**Rowley et al 2012, Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. 2003**). Οι γονείς αναφέρουν πως ότι απαιτείται η εμπλοκή τους για να κρατήσει το παιδί τους σταθερές και χρόνιες φιλίες (**Frankel, F., & Whitham, C. 2011**), καθώς επίσης και πως έχει την τάση να αλληλεπιδρά περισσότερο με τους γονείς ή τα μέλη της οικογένειας του άλλου παιδιού παρά με το ίδιο το παιδί (**Symes, W., & Humphrey, N. 2010**).

Οι κοινωνικές συναναστροφές είναι συχνά πηγή άγχους και πρόκληση για τα άτομα με ΔΦΑ, ειδικά στο σχολικό πλαίσιο αδυνατούν να αντιληφθούν την κοινωνική ιεραρχία που επικρατεί. Παρ' όλα αυτά αποζητούν τις κοινωνικές σχέσεις και συχνά βιώνουν αισθήματα μοναξιάς (**Bauminger, N., & Kasari, C. 2000**). Μερικά παιδιά με ΔΦΑ δηλώνουν πως θα ήθελαν ένα φίλο, παρ' όλα αυτά δεν αναγνωρίζουν πως κάτι τέτοιο συνεπάγεται αμοιβαιότητα, κοινά ενδιαφέροντα και διάλογο. Συχνά μπορούν να δείξουν ακαμψία στις φιλίες τους μονοπωλώντας τη συζήτηση, τις δραστηριότητες κτλ. Δεν είναι τυχαίο πως σε έρευνα των (**Sigman, M., & Ruskin, E. 1999**) από τα άτομα με ΔΦΑ μόνο το 27% ανέφερε πως είχε έναν καλύτερο φίλο σε σύγκριση με το 41% των παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι (**Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E. 2007**) χαρακτηριστικά αναφέρουν:

“Οι νέοι με ΔΦΑ αντιλαμβάνονται όλο και περισσότερο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όταν αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους. Σε μία περίοδο όπου το να ταιριάζεις με το σύνολο είναι φοβερά σημαντικό, αυτά τα παιδιά βρίσκουν τους εαυτούς τους απομονωμένους, σε απόρριψη ή ακόμα και θυματοποιημένους.”

Όπως είναι αναμενόμενο τα παιδιά με ΔΦΑ και ηπιότερα προβλήματα επικοινωνίας αναφέρουν περισσότερες και πιο ουσιαστικές φιλικές σχέσεις. Κάτι τέτοιο είναι λογικό αν αναλογιστούμε πως η διατήρηση μιας φιλίας απαιτεί την συνεχή επικοινωνία και ευχέρεια. Διότι τα παιδιά αυτά εκτίθενται περισσότερο σε

κοινωνικές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων και των συγκρούσεων κι έτσι αυξάνονται και οι πιθανότητες περιστατικών bullying. Ωστόσο δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως τα παιδιά αυτά θα είχαν έτσι κι αλλιώς περισσότερες πιθανότητες να δώσουν τέτοια στοιχεία λόγω της ανώτερης επικοινωνιακής τους ικανότητας (**Knott, F., Dunlop, A. W., & Mackay, T. 2006, Rowley et al 2012**).

Υποστηρίζεται πως στα παιδιά με ΔΦΑ η κοινωνική υποστήριξη τα καθιστά ανθεκτικότερα στις αρνητικές συνέπειες του bullying. Αναφερόμενοι στον όρο κοινωνική υποστήριξη δεν εννοούμε αποκλειστικά τους συμμαθητές του παιδιού αλλά και άλλες πηγές. Για παράδειγμα έχει διαπιστωθεί πως η πιο συχνή πηγή κοινωνικής υποστήριξης στο σχολείο είναι η δασκάλα του παιδιού και θεωρείται ζωτικής σημασίας το παιδί να έχει την ασφάλεια ότι μπορεί πάντα να απευθυνθεί σε κάποιον ενήλικα που εμπιστεύεται. Παρ' όλα αυτά δεν μπορεί αυτή η σχέση να αντικαταστήσει τις σχέσεις φιλίας με τα άλλα παιδιά. Εξάλλου το πρόβλημα της θυματοποίησης αφορά την κοινωνία των παιδιών και εκεί βρίσκεται η σημαντικότερη υποστήριξη και λύση (**Humphrey & Wendy Symes 2010**. Σύμφωνα με τους (**Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, & Rose-Krasnor, L. 2006**) τα παιδιά που καταφέρνουν να αποκτήσουν ένα καλό φίλο μέσα στη σχολική χρονιά μειώνουν τις πιθανότητές τους να θυματοποιηθούν.

Σημειώνουμε σε αυτό το σημείο πως η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μειώνει ακόμα και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς δηλαδή τα εσωτερικευμένα αρνητικά συναισθήματα και ο,τι αυτά μπορεί να προκαλέσουν στις κοινωνικές σχέσεις (**Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. 2013**). Διότι σύμφωνα με τους (**Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. 2010**) τα παιδιά με ΔΦΑ είναι ιδιαιτέρως αγχωμένα και σκοράρουν ψηλότερα στην κλίμακα μέτρησης εσωτερικευμένων προβλημάτων τα οποία προβλήματα αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα θυματοποίησης (**Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. 2012**). Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και για τους (**Zeedyk et al 2014**) που βρήκαν πως οι κυριότεροι παράγοντες ρίσκου για τη θυματοποίηση στα παιδιά με ΔΦΑ είναι η προβληματική εσωτερικευμένη συμπεριφορά και οι φιλικές συγκρούσεις.

*Στη συνέχεια της εργασίας θα γίνει μια εκτενής αναφορά στη θεωρία του νου και τις εκφάνσεις της. Με λίγα λόγια όταν μιλάμε για τη θεωρία του νου αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους (πχ συναισθήματα, σκέψεις) και να έχει έτσι την κατάλληλη κοινωνική*

απόκριση. Ακόμη στις δεξιότητες του ατόμου που σχετίζονται με το κατά πόσο μπορεί να αντιληφθεί την προσποίηση, τις ψευδείς πεποιθήσεις (πχ καταλαβαίνω πως κάποιος εσφαλμένα πιστεύει κάτι που δεν ισχύει ακόμα κι αν εγώ γνωρίζω την αλήθεια), και τις προθέσεις του άλλου. Αναλύοντας την περαιτέρω θα κατανοήσουμε πως πρόκειται στην ουσία για μια κοινωνική ευπάθεια στα άτομα με ΔΦΑ η οποία σύμφωνα με τις έρευνες έχει απόλυτη συσχέτιση και μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη θυματοποίησή τους. **(Soffronoff et al 2010)**

## ΜΕΡΟΣ Β

### Η Θεωρία του νου

#### *1. Η κεντρική έρευνα της θεωρίας*

Σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά στις ηλικίες 2-7 ετών αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στο να αντιληφθούν την οπτική ή ακόμα και την νοητική άποψη των άλλων διότι στο «προλογικό στάδιο» που διανύουν, είναι ιδιαίτερα εγωκεντρικά. Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται ποτέ να μην ξεπερνούν το στάδιο αυτό και να δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αποδώσουν νοητικές καταστάσεις στον εαυτό τους και τους άλλους. Οι **Baron-Cohen, Leslie και Frith το 1985** εξέτασαν αυτά τα ελλείμματα με το γνωστό πλέον Sally-Anne task που αποτέλεσε απαρχή για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου.

Χρησιμοποιήθηκαν 20 αυτιστικά παιδιά διαγνωσμένα σύμφωνα με τα καθιερωμένα κριτήρια. Τα υπόλοιπα 2 γκρουπ ελέγχου ήταν 14 παιδιά με σύνδρομο Down και 27 κλινικά κανονικά παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο μέσος όρος νοητικής ηλικίας των αυτιστικών παιδιών ήταν μεγαλύτερος τόσο σε μη λεκτική κλίμακα, όσο και σε λεκτική από τα υπόλοιπα γκρουπ. Εσκεμμένα επιλέχθηκαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρής χρονολογικής άρα και νοητικής ηλικίας και παιδιά με σύνδρομο Down που είχαν χαμηλότερο IQ από τα αυτιστικά για να είναι ισχυρότερα τα αποτελέσματα των υποθέσεων.

Υπάρχουν δύο κούκλες ως πρωταγωνίστριες στη δοκιμασία η Sally και η Anne. Το πρώτο που εξετάζεται είναι αν γνωρίζουν ονομαστικά τα παιδιά ποια κούκλα είναι ποια (ερώτηση ονομασίας). Η δράση ξεκινά με τη Sally να τοποθετεί ένα βάζο στο καλάθι της. Μετά από αυτό αποχωρεί από τη σκηνή. Αμέσως μετά από την αποχώρησή της η κούκλα Anne μετακινεί το βάζο ή το τοποθετεί στο κουτί

της. Όταν επιστρέφει η Sally στο δωμάτιο ερωτούνται τα παιδιά την κρίσιμη ερώτηση: “Πού θα ψάξει η Sally το βάζο της?” (ερώτηση πεποίθησης). Αν λοιπόν τα παιδιά δείξουν την προηγούμενη τοποθεσία του βάζου δηλαδή το καλάθι της Sally, περνάνε το τεστ της ερώτησης πεποίθησης. Αν όμως δείξουν την τοποθεσία του βάζου αυτή τη στιγμή δηλαδή το κουτί όπου το έβαλε η Anne, τότε αποτυγχάνουν διότι δεν λαμβάνουν υπόψη την ψεύτικη πεποίθηση που θα έχει η κούκλα Sally εφόσον έλειπε από το χώρο και δεν ήταν σε θέση να δει τη μετακίνηση του βάζου. Για ακόμη μεγαλύτερη ασφάλεια του αποτελέσματος τίθονται στα παιδιά δύο ακόμα σημαντικές ερωτήσεις: “Πού είναι στην πραγματικότητα το βάζο?” (ερώτηση πραγματικότητας), “Πού ήταν το βάζο στην αρχή?” (ερώτηση μνήμης). Τα δύο αυτά ερωτήματα είναι αυξημένης σημασίας για να διαβεβαιώσουν πως τα παιδιά έχουν γνώση της τωρινής αληθινής τοποθεσίας του αντικειμένου αλλά και ακριβή μνήμη της προηγούμενης τοποθεσίας. Το ίδιο βασικό σενάριο επαναλήφθηκε χρησιμοποιώντας εκτός από το κουτί και άλλες τοποθεσίες όπως η τσέπη του ανθρώπου που διεξήγαγε τη διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζονται ακόμα περισσότερο τα συμπεράσματα του πειράματος καθώς τα παιδιά πρέπει να κατονομάσουν τρεις διαφορετικές τοποθεσίες (καλάθι-κουτί-τσέπη).

Το γεγονός ότι κάθε παιδί χωρίς εξαίρεση απάντησε στις ερωτήσεις ελέγχου μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως όλα γνώριζαν ότι το βάζο άλλαξε τοποθεσία μετά από την αποχώρηση της Sally. Το κεντρικό και κρίσιμο σημείο ήταν το που θα κοιτάζει η Sally. Σε αυτή τη φάση το προσέγγισαν με πολύ διαφορετικό τρόπο τα αυτιστικά παιδιά από τα άλλα δύο γκρουπ. Τα παιδιά με σύνδρομο Down και εκείνα τυπικής ανάπτυξης εφόσον έδειξαν το σημείο που το βάζο είχε τοποθετηθεί αρχικά, φαίνεται να αντιλαμβάνονται και να αποδέχονται πως η δική

τους γνώμη του πραγματικού σημείου δεν ταυτίζεται με την πεποίθηση της κούκλας. Με άλλα λόγια προέβλεψαν τη συμπεριφορά της κούκλας βάση της λανθασμένης της πεποίθησης.

Από την άλλη παρατηρούμε πως τα αυτιστικά παιδιά δείχνουν την πραγματική τοποθεσία του βάζου παρά μια “λάθος” τοποθεσία. Και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι στη δεύτερη δοκιμασία δεν δείχνουν ποτέ το κουτί (που ήταν η καινούρια τοποθεσία της πρώτης δοκιμασίας), αλλά κατευθείαν την τσέπη που είναι η τρέχουσα αληθινή τοποθεσία. Έτσι μπορούμε να αποκλείσουμε διάφορα σενάρια πιθανής αιτιολογίας της επιλογής τους αυτής. Δεν οφείλεται λοιπόν σε μία εμονική προτίμηση ενός σημείου από το παιδί ειδάλλως δεν θα επηρεαζόταν από το πραγματικό ή μη της τοποθεσίας. Επίσης δεν είναι αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής σημείου κάθε φορά ή αδυναμίας να καταλάβουν το ζητούμενο της ερώτησης δοκιμασίας ή αδυναμίας να θυμηθούν τι τους ρωτήσαμε και τι συνέβη στην αφήγηση, καθώς όπως προείπαμε απάντησαν σε κάθε περίπτωση ορθά στις ερωτήσεις ονομασίας-πραγματικότητας-πεποίθησης. Άρα φτάνουμε στο συμπέρασμα πως σε αντίθεση με τα προηγούμενα γκρουπ, η αποτυχία αυτών των παιδιών εντοπίζεται στην αδυναμία να αποδεχθούν και να διαχωρίσουν τη δική τους γνώση και πεποίθηση από εκείνη της κούκλας.

## **2. Η θεωρία του νου στους χιμπαντζήδες**

Η πηγή των παραδοσιακών πια ερευνών του Baron-Cohen για τη θεωρία του νου έχουν τις ρίζες τους σε μια άλλη έρευνα των **Premack και Woodruff το 1978**, “Έχει ο χιμπαντζής μια θεωρία του νου;”. Αυτοί υπέθεσαν πως η θεωρία υπάρχει στους ανθρώπους αλλά και πως οι χιμπαντζήδες διακατέχονται και αυτοί από τέτοιες ικανότητες όχι και πολύ διαφορετικές από των ανθρώπων. Εμπνεύστηκαν την ιδέα

από το πείραμα του **Kohler το 1925**, το οποίο έδειχνε πως μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν απλά εργαλεία για να λύσουν προβλήματα. Βεβαίως ήδη από τον καιρό αυτού του πειράματος η επιστήμη της ψυχολογίας είχε χωριστεί σε δύο στρατόπεδα : αυτούς που υπηρετούσαν το συμπεριφορισμό δηλαδή τις μαθημένες συμπεριφορές και αυτούς που απέδιδαν τη συμπεριφορά των ζώων σε γνωστικούς μηχανισμούς.

Οι Premack και Woodruff προσπάθησαν να καθιερώσουν τους γνωστικούς μηχανισμούς των ζώων με εμπειρικό τρόπο χρησιμοποιώντας τη θεωρία του νου για να κάνουν προβλέψεις συμπεριφοράς. Το αντικείμενο της ερευνάς τους ήταν ένας δεκατετράχρονος θηλυκός χιμπαντζής, η Sarah. Της έδειξαν βιντεοκασέτες φωτογραφιών που αναπαριστούσαν μια λύση σε καθένα από τα τέσσερα προβλήματα. Στη συνέχεια της παρουσίαζαν δύο εναλλακτικές λύσεις και την ενθάρρυναν να διαλέξει. Τα ο γεγονός ότι σε όλες τις περιπτώσεις διάλεγε τη σωστή λύση σήμαινε για τους ερευνητές πως κατείχε τη θεωρία του νου.

Υπήρξαν πολλοί προβληματισμοί για το αν οι συνθήκες του πειράματος οδηγούσαν σε ασφαλή συμπεράσματα. Οι **Sambage-Rumbaugh το 1978** παρατήρησαν την απουσία χειροπιαστής απόδειξης πως η Sarah πραγματικά παρακολούθησε τις βιντεοταινίες, δέχθηκε την επιλογή ως λύση ή ακόμα κατάλαβε τα χαρακτηριστικά του προβλήματος. Έκαναν ένα παρόμοιο πείραμα όπου έδωσαν σε δύο χιμπαντζήδες εργαλεία χρήσιμα και μη για πληκτρολόγηση. Και τα δύο ζώα κατάφεραν να ξεχωρίσουν τα χρήσιμα κομμάτια από τα άχρηστα χωρίς να τους έχει δοθεί καμιά προηγούμενη οδηγία. Ένα άλλο εύρημα από τους **Pivinell και Eddy 1996** αντιτίθεται στους Woodruff και Premack. Οι χιμπαντζήδες κάνουν χειρονομίες για να κερδίσουν φαγητό από έναν άνθρωπο ακόμα και όταν ο ίδιος έχει καλυμμένο τυφλό πρόσωπο.

Κάτι τέτοιο δείχνει πως δεν έχουν πλήρη γνώση του τι βλέπει κάποιος, πώς μπορεί λοιπόν να γνωρίζουν τις πεποιθήσεις του;

Για να μπορούν να συναγωνιστούν και να συνεργαστούν με άλλους, τα υψηλά κοινωνικά ζώα όπως οι χιμπαντζήδες πρέπει να είναι σε θέση όχι μόνο να αντιδράσουν στο τι κάνουν οι άλλοι, αλλά επίσης να προβλέπουν τι θα κάνουν. Ο ένας τρόπος να γίνει αυτό είναι κατασκευάζοντας στρατηγικές ή αλλιώς συμπεριφορικούς κανόνες που βοηθάνε μόνο όταν μια κατάσταση θυμίζει μια άλλη του παρελθόντος. Ένας άλλος πιο εύκολα προσαρμόσιμος σε κάθε συνθήκη είναι να καταλάβουν τι προσπαθεί να πετύχει ο άλλος, κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιο στόχο. Σε αυτό το σημείο εμπερικλείονται οι πεποιθήσεις. Δεν μπορούμε όμως να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα διότι όταν το άτομο πρωταγωνιστής της δοκιμασίας πετυχαίνει ένα στόχο, ταυτίζεται αυτό που προσπαθεί να κάνει με αυτό που τελικά κάνει. Έτσι είναι πολύ δύσκολο να καταλάβουμε αν ο χιμπαντζής διαβάζει τελικά τη συμπεριφορά ή το στόχο.

Η καλύτερη απόδειξη πως ο χιμπαντζής αντιλαμβάνεται τους στόχους του πρωταγωνιστή είναι εάν αντιδράσει προς αυτούς και όχι προς την ολική του συμπεριφορά όταν το άτομο αποτυγχάνει ή έχει ένα ατύχημα. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις πεποιθήσεις, πρέπει να διαφέρουν ανάμεσα στο χιμπαντζή και το άτομο (πχ να έχουν διαφορετική οπτική πρόσβαση σε ένα κουτί) και ο χιμπαντζής να δράσει όχι μόνο σύμφωνα με τη δική του πεποίθηση αλλά και του άλλου ατόμου.

Τα αποτελέσματα των ερευνών των *Call-Tomassello 2008* έδειξαν πως οι χιμπαντζήδες καταλαβαίνουν τη γνώση-άγνοια και τις προθέσεις αλλά όχι τις ψευδείς πεποιθήσεις. Έτσι η απάντηση στους Woodruff και Premack είναι πως έχουν μια θεωρία του νου όχι όμως με την έννοια που την κατέχουν οι άνθρωποι στα πλαίσια πεποιθήσεων-στόχων-επιθυμιών όπως και νοητικών αναπαραστάσεων του κόσμου.



### 3. Παιχνίδι προσποίησης-Leslie

Η θεωρία του νου δηλαδή η ικανότητα να διαβάζουμε το νου είναι ακριβώς αυτή που λείπει από τα αυτιστικά άτομα κι έτσι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του συνδρόμου (*Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985*). Είναι παρ'όλα αυτά περίεργο πως μπορεί ένα συγκεκριμένο γνωστικό έλλειμμα όπως αυτό να εξηγήσει ένα σύνδρομο βιολογικής βάσης όπως είναι ο αυτισμός. Μήπως κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί και είμαστε κατά μια έννοια όλοι λίγο αυτιστικοί; Το ερώτημα αυτό θα πρέπει να απαντηθεί στα τρία επίπεδα που αναλύονται όλες οι αναπτυξιακές διαταραχές. Σε συμπεριφορικό επίπεδο η απάντηση θα μπορούσε να είναι ναι. Διότι κι ένα άτομο τυπικής ανάπτυξης συμπεριφέρεται πολλές φορές με πολύ ντροπαλό και συνεσταλμένο τρόπο, ενώ όλοι μας δείχνουμε κάποια στερεοτυπική κίνηση (πχ επαναλαμβανόμενες κινήσεις χεριών). Σε γνωστικό επίπεδο τα αυτιστικά παιδιά διαφέρουν κατά πολύ σε διαδικασίες και μηχανισμούς. Η παρόμοια συμπεριφορά που μπορεί να παρουσιάζουν με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης στις συχνότερες περιπτώσεις οφείλεται σε πολύ διαφορετικούς λόγους. Για παράδειγμα το ακατάλληλο ντύσιμο σε μια κοινωνική περίσταση σημαίνει για ένα αυτιστικό παιδί κοινωνική άγνοια, ενώ για ένα άλλο τυπικής ανάπτυξης μπορεί να είναι αποτέλεσμα της εφηβικής του επανάστασης. Τέλος σε βιολογικό επίπεδο η διαφορά είναι εμφανής κι έχει να κάνει με την ανατομική λειτουργία του εγκεφάλου η οποία εμφανίζει ανωμαλίες (*Happe, Frith, 1995*). Ένα άλλο σημαντικό ερώτημα είναι αν τα ελλείμματα κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και φαντασίας που εντοπίζονται έχουν μια βαθύτερη κοινή αιτία (*Wing, Gould, 1979*).

Σύμφωνα με τον Leslie το παιχνίδι προσποίησης είναι το σημείο που συνδέει όλα τα υπόλοιπα. Με τον όρο παιχνίδι προσποίησης αναφερόμαστε στο συμβολικό

παιχνίδι όπου ένα αντικείμενο χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει ένα άλλο αντικείμενο (πχ κερύ ως όπλο) ή όταν συμμετέχουν φανταστικά αντικείμενα (πχ φανταστικό κατοικίδιο). Τα αυτιστικά παιδιά στην πλειοψηφία τους δεν υιοθετούν αυτό το είδος του παιχνιδιού και λανθασμένα η έλλειψη φαντασίας τους αυτή δεν προβληματίζει τους γονείς τους. Θα έπρεπε παρ'όλα αυτά καθώς το παιχνίδι προσποίησης σηματοδοτεί τη μετάβαση του παιδιού από το ένα γνωστικό επίπεδο στο άλλο. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ακόμη κι όταν βιώνουν την απόρριψη από το περιβάλλον τους και δεν επικοινωνούν μαζί του βρίσκουν καταφύγιο στο παιχνίδι προσποίησης, ενώ ακόμα και τα εκ γενετής τυφλά παιδιά αναπτύσσουν αυτή την ικανότητα (*Fraiberg, 1997*). Το παιδί αντιλαμβάνεται από τα δύο πρώτα του χρόνια την ιδιότητα των αντικειμένων όπως τι είναι και σε τι χρησιμεύει η μπανάνα. Μετά τους δεκαοχτώ μήνες είναι σε θέση να αντιληφθεί την προσποίηση όταν για παράδειγμα η μητέρα του βάζει την μπανάνα στο αυτί της προσποιούμενη ότι μιλάει στο τηλέφωνο (*Fein, 1981*). Η ανάπτυξη της προσποιητικής αντίληψης του παιδιού αποτυπώνεται στο γεγονός ότι αντί να δείξει σύγχυση, ενθουσιάζεται.

**Μεταναπαραστάσεις** Για να μπορέσει όμως το παιχνίδι προσποίησης να λειτουργήσει νοητικά ορθά για το παιδί θα πρέπει το ίδιο να κατέχει δύο ήδη αναπαράστασης. Αρχικά θα πρέπει να γνωρίζει πως είναι η αναπαράσταση του αντικειμένου στον πραγματικό κόσμο, κι έπειτα την μεταναπαραστατική ικανότητα να αντιλαμβάνεται την νέα διάσταση που παίρνει το αντικείμενο στο παιχνίδι προσποίησης. Πιο απλά η μεταναπαράσταση έχει τέσσερα στοιχεία: “Η μητέρα (μεσολαβητής), προσποιείται (πληροφορίες σχέσης), ότι αυτή η μπανάνα (αντικείμενο χρήσης), είναι ένα τηλέφωνο (έκφραση)” (*Leslie, 1988*).

Ίσως η αδυναμία των αυτιστικών παιδιών να διατηρήσουν μεταναπαραστάσεις δεν είχε ιδιαίτερη σημασία αν περιοριζόταν στο παιχνίδι προσποίησης. Προεκτείνεται όμως και στην αναπαράσταση κι άλλων πληροφοριακών- κοινωνικών δεδομένων όπως οι σκέψεις, οι προθέσεις, οι ελπίδες, οι πεποιθήσεις. Στο παιχνίδι προσποίησης το αυτιστικό άτομο θα είναι ανίκανο να κρατήσει την πραγματικότητα ξέχωρη από την έκφραση: “Η μητέρα βλακωδώς πιστεύει πως η μπανάνα είναι τηλέφωνο”. Με παρόμοιο τρόπο δεν θα είναι σε θέση να αντιληφθούν νοητικές καταστάσεις που προϋποθέτουν σύνθετες μεταναπαραστατικές ικανότητες.

**Ψευδείς πεποιθήσεις.** Στις έρευνες των *Premack και Woodruff 1978* με τους χιμπαντζήδες έγινε λόγος για τον ρόλο των ψευδών πεποιθήσεων στη θεωρία του νου. Μόνο καταλαβαίνοντας και προβλέποντας τη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα που είναι βασισμένη σε μία λανθασμένη του πεποίθηση μπορούμε να αντιληφθούμε σφαιρικά τη θεωρία του νου (*Dennett, 1978*). Πρέπει επίσης να γνωρίζουμε και να συγκρίνουμε με τα αυτιστικά παιδιά την ηλικία που εμφανίζεται αυτή η ικανότητα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης για να επιβεβαιωθεί η θεωρία του Leslie. Φαίνεται πως ηλικία αυτή είναι μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών όπου τα παιδιά είναι σε θέση να περάσουν δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων όπως αυτή της “Sally-Anne” (*Baron-Cohen, 1985*). Είναι σημαντικό για την αξιοπιστία των δοκιμασιών να προτιμούνται υποδείξεις όπως σκέψου αντί για κοίτα, όπως και παιδιά με χαμηλό λεξιλογικό επίπεδο για να εξαιρεθεί η πιθανότητα η επιτυχία να οφείλεται στη λεξιλογική νοημοσύνη (*Leslie, Frith, 1988*). Ακόμη πρέπει να δίνονται στις δοκιμασίες προεκτάσεις του πραγματικού κόσμου με συμμετοχή προσώπων κι όχι μόνο άψυχων αντικειμένων.

**Προβληματισμοί.** Πολλοί ερευνητές εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη θεωρία του Leslie. Μια παρατήρηση ήταν πως το γεγονός πως η θεωρία ξεκίνησε από την έλλειψη παιχνιδιού προσποίησης, αφήνει ανοιχτό το συμπέρασμα πως η διαταραχή δεν εμφανίζει τα συμπτώματά της πριν από το δεύτερο έτος της ηλικίας, εφόσον και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης το παιχνίδι εμφανίζεται αργότερα. Παρ'όλο που πολλοί διαφωνούν πράγματι αποδείξεις ύπαρξης του αυτισμού είναι δύσκολο να εμφανιστούν στον πρώτο χρόνο της ζωής (**Frith, 1989**). Ακόμα η προσποίηση δεν φαίνεται να έχει κάποια χρήση σε άλλα αυτιστικά συμπτώματα όπως τα ξεχωριστά ταλέντα και οι στερεοτυπικές κινήσεις.

Οι **Mundy και Sigman 1989** θεώρησαν πως τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα συνδεόμενης προσοχής που είναι ένα χαρακτηριστικό που εμφανίζεται πολύ πριν την ικανότητα μεταναπαράστασης. Άρα αυτό μπορεί να φέρει την ευθύνη των ελλειμμάτων και όχι η προσποίηση. Όπως όμως η προσποίηση είναι ένα σημάδι πως υπάρχουν μεταναπαραστατικές ικανότητες έτσι και η συνδεόμενη προσοχή σηματοδοτεί την ικανότητα αναπαράστασης νοητικών καταστάσεων. Εξάλλου όλες αυτές οι δυσδιάκριτες έννοιες αποτυπώνουν την πρόθεση επικοινωνίας μηνυμάτων.

Για τον **Hobson 1989** η απουσία της θεωρίας του νου είναι αποτέλεσμα ενός περισσότερο πρωτογενούς συναισθηματικού ελλείμματος στις διαπροσωπικές σχέσεις. Δεν πηγάζει από την ικανότητα να σχηματίζουν μεταναπαραστάσεις ακόμη κι αν αυτό είναι μια δευτερογενής συνέπεια. Το παιδί λοιπόν δεν λαμβάνει τις απαραίτητες κοινωνικές εμπειρίες κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία για να είναι σε θέση να κατανοεί τον κοινωνικό κόσμο. Τα πρόβλημα με αυτή τη θέση είναι η δυσκολία να μετρηθεί η κοινωνική εμπειρία σαν παράγοντας λόγω της πολύπλοκης και αφηρημένης φύσης της. Ο μόνος τρόπος να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα

είναι η καταγραφή των εμπειριών ενός παιδιού από τη γέννησή του ακόμα (case study).

Ακόμη δεν υπάρχουν αποδείξεις που να δηλώνουν πως η απουσία παιχνιδιού προσποίησης θα απαγόρευε τη συμμετοχή σε κάθε συζήτηση. Με τον ίδιο όμως αναλογικό τρόπο θα μπορούσαμε να πούμε πως ένα άτομο χωρίς πόδια δεν απαγορεύεται να λάβει μέρος σε αγώνα δρόμου. Τέλος αν η απουσία παιχνιδιού προσποίησης ευθύνεται για την ελλειμματική θεωρία του νου, τότε οι υπόλοιποι τύποι παιχνιδιών δεν θα έπρεπε να εμφανίζουν πρόβλημα στο αυτιστικό άτομο. Όμως ακόμα και σε συνθήκες ελεύθερου ατομικού παιχνιδιού η συμμετοχή τους είναι προβληματική.

#### **4. Γιατί τα παιδιά αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες;**

Στο ερώτημα για ποιούς εναλλακτικούς λόγους εκτός των κοινωνικών τα αυτιστικά παιδιά αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων, μια πιθανή απάντηση είναι πως ευθύνονται πραγματολογικές δυσκολίες με την υπόδειξη “κοίτα” (*Eisenmajer, Prior, 1991*). Μια άλλη εξήγηση είναι η εύκολη οπτική πρόσβαση και το προφανές συμπέρασμα για την αληθινή τοποθεσία του αντικειμένου στις δοκιμασίες (*Hughes, Russell, 1993*). Ενώ μια τρίτη απάντηση είναι η έλλειψη κινήτρου στα αυτιστικά παιδιά (*De Gelder, 1987*).

Για να αποκλειστούν οι παραπάνω υποθέσεις διεξάγονται δοκιμασίες με διάφορες μεθοδολογίες και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Σε μια δοκιμασία των *Sodian και Frith το 1992* εξετάστηκε η ικανότητα των παιδιών να κρατήσουν με σαμποτάζ ή εξαπάτηση ένα γλυκό από έναν ανταγωνιστή. Το γλυκό βγάζει αυτομάτως εκτός της πιθανότητας έλλειψης κινήτρου και οι εναλλακτικές μέθοδοι διατήρησης του γλυκού εξαιρούν τη δυσκολία συμμόρφωσης με τις οδηγίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα

παιδιά χρησιμοποιούν και κατανοούν τη μέθοδο του σαμποτάζ όχι όμως της εξαπάτησης. Κάτι τέτοιο προτείνει πως τα αυτιστικά παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν σε έναν επιφανειακό τουλάχιστον βαθμό τις επιθυμίες χωρίς μεταναπαραστάσεις, δηλαδή μόνο στην τάση να συμπεριφερόμαστε με συγκεκριμένο τρόπο για να αποκτήσουμε ένα αντικείμενο (*Tan, Harris, 1991*).

Η θεωρία του Leslie οδηγεί στο συμπέρασμα πως κάθε ικανότητα που προϋποθέτει μόνο αναπαραστάσεις απλής μορφής και όχι μεταναπαραστάσεις, θα πρέπει να είναι άθικτη στον αυτισμό. Αυτό χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στη χρήση χειρονομιών από τα αυτιστικά παιδιά. Χρησιμοποιούν χειρονομίες που χειραγωγούν τη συμπεριφορά όπως “έλα, φύγε, κάνε ησυχία”, ενώ δεν χρησιμοποιούν καθόλου κοινωνικές χειρονομίες (πχ έκφραση ντροπής, ευχαριστίας). Ακόμη δείχνουν με το δάχτυλο επίμονα για να τραβήξουν την προσοχή, αλλά όχι για να εκφράσουν την επιθυμία τους σχετικά με κάτι (*Baron-Cohen, 1989*).

Για να γυρίσουμε λοιπόν στην αποτυχία των αυτιστικών παιδιών, αυτή μπορεί να οφείλεται σε δυσλειτουργία οποιουδήποτε σταδίου από μια σειρά που υποστηρίζουν αυτήν την ικανότητα. Δηλαδή η επιτυχία του παιδιού στη δοκιμασία X προϋποθέτει την εύρυθμη λειτουργία ενός αριθμού γνωστικών μηχανισμών και το σπάσιμο ενός μόνο σημείου της αλυσίδας θα φέρει την αποτυχία. Η ποικιλία δοκιμασιών όπως είπαμε πιο πριν οδηγεί στο εντοπισμένο πρόβλημα των ψευδών πεποιθήσεων στον αυτισμό.

##### **5. Η ταλαντούχα μειονότητα-προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή**

Γιατί είναι τελικά τόσο σημαντική η ικανότητα να αναπαριστούμε νοητικές καταστάσεις; Διότι πρέπει να μπορούμε να μεταφράσουμε σκέψεις, προθέσεις και συναισθήματα, αν θέλουμε να καταλάβουμε και να προβλέψουμε την ανθρώπινη

συμπεριφορά. Έτσι αυτοί οι αόρατοι παράγοντες χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή στις κοινωνικές μας επαφές αλλά και όταν είμαστε παρατηρητές της συμπεριφοράς ενός άλλου. Όταν δούμε για παράδειγμα μια συνάδελφο να ανοίγει ένα συρτάρι και να ψάχνει τα χαρτιά, λογικά εξηγούμε αυτή την ενέργεια συμπεραίνοντας πως θέλει ένα έγγραφο που πιστεύει πως είναι εκεί. Καταλαβαίνουμε λοιπόν την ενέργειά της ακόμα κι αν ξέρουμε πως το έγγραφο βρίσκεται αλλού, δηλαδή αντιλαμβανόμαστε ότι η συμπεριφορά της οδηγείται από μια λανθασμένη πεποίθησή της σχετικά με τον κόσμο.

Το πρόβλημα είναι πως δεν αποτυγχάνουν όλα τα αυτιστικά παιδιά στις δοκιμασίες θεωρίας του νου. Το ερώτημα όμως είναι κατά πόσο διαφέρουν πραγματικά από αυτά που αποτυγχάνουν (*Frith, Morton, Leslie, 1991*). Κι αυτό γιατί φαίνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές πέρα από τη θεωρία του νου παρά μια ικανότητα αναπαράστασης. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση δεν πρέπει η επιτυχία τους αυτή να επεκτείνεται στην καθημερινή ζωή καθώς οι στρατηγικές αυτές είναι πολύ ρηχές για να ανταπεξέλθουν σε συνθήκες πέρα από τις εργαστηριακές. Το παραπάνω έρχεται σε αντίθεση με μια άλλη υπόθεση που υποστηρίζει ότι ίσως κάποια αυτιστικά παιδιά αναπτύσσουν καθυστερημένα μια ασθενέστερη ικανότητα νοητικών αναπαραστάσεων, όπως συμβαίνει στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης των οποίων η επιτυχία και η αποτυχία στα τεστ ψευδών πεποιθήσεων είναι φυσιολογικά στάδια της αναπτυξιακής τους πορείας. Η υπόθεση αυτή θα σήμαινε ακολουθία των ικανοτήτων αυτών στην καθημερινότητα.

Η εμπειρία δείχνει πως τα αυτιστικά άτομα που περνούν τις δοκιμασίες δείχνουν περισσότερη κοινωνική εμπλοκή στην καθημερινή ζωή, όχι όμως στην επιθυμητή μορφή της αυθόρμητης πρωτοβουλίας αλλά περισσότερο σε μορφή άτσαλης αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αν κατείχαν πραγματικά την ικανότητα

αναπαράστασης νοητικών λειτουργιών θα ήταν σε θέση να αντιληφθούν και να χρησιμοποιήσουν πράγματα όπως το ψέμα και η ειρωνεία επίπεδα στα οποία δεν φαίνεται να εμβαθύνουν. Λύνουν λοιπόν τα προβλήματα των δοκιμασιών με περιορισμένες τοπικές στρατηγικές που δεν επεκτείνονται στην πράξη (*Frith, Happe, Siddons, 1994*).

Το αυξημένο λεξιλογικό επίπεδο των αυτιστικών ατόμων που περνούν επιτυχώς τις δοκιμασίες δημιουργούν την εντύπωση πως η λεξιλογική αδυναμία κάνει τους υπολοίπους να αποτυγχάνουν. Κάτι τέτοιο βεβαίως είναι παράλογο διότι και άτομα που αποτυγχάνουν έχουν πολύ υψηλότερη λεξιλογική νοημοσύνη από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης πολλά αυτιστικά παιδιά με υψηλό λεξιλογικό επίπεδο δεν περνούν τα τεστ (*Frith, Morton, Leslie, 1991*). Ακόμη δεν είναι απολύτως αξιόπιστες οι μετρήσεις του λεξιλογικού επιπέδου καθώς, μπορεί να μετρούν εμμέσως τις αναπαραστατικές νοητικές ανεπάρκειες του παιδιού. Η ισχυρή επιρροή των ανεπαρκειών αυτών στη γλώσσα αποδεικνύεται από το γεγονός ότι τα παιδιά συχνά παρουσιάζουν καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ άλλα δεν μιλούν καθόλου.

Είναι ακόμη πιθανό η διαφορά που παρουσιάζουν οι επιτυγχόντες των δοκιμασιών να οφείλεται στην κοινωνική τους εμπειρία. Λέγοντας κοινωνική εμπειρία αναφερόμαστε στις ευκαιρίες για κοινωνική επαφή που δίνονται από το περιβάλλον τους και το πόσο ασχολείται αυτό μαζί τους για να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τέτοιες ικανότητες. Χαρακτηριστικό είναι πως παιδιά με περισσότερα αδέρφια τείνουν να περνούν δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων σε μικρότερη ηλικία.

Τι σημαίνει τελικά η απρόβλεπτη επιτυχία και αποτυχία των γκρουπ σε τέτοιες δοκιμασίες; Για τα άτομα τυπικής ανάπτυξης η αποτυχία είναι συνήθως θέμα χρόνου να αντικατασταθεί από επιτυχία αν και δεν έχει βρεθεί σε τι θα διαφοροποιούνται στο μέλλον από εκείνα τα παιδιά που πέρασαν εξ αρχής τη δοκιμασία. Για τα αυτιστικά



άτομα επιτάσσεται η επιτυχία να εξεταστεί συγκρίνοντας την επίδοση σε ένα πλήθος πλαισίων (κοινωνικότητα, επικοινωνία, φαντασία) για να είμαστε απολύτως σίγουροι πως αυτή η ταλαντούχα μειοψηφία κατέχει πραγματικά τις ικανότητες νοητικών αναπαραστάσεων (*Happe, 1993*).

Γιατί δεν πρέπει μέσα σε όλα να ξεχνάμε και την επικινδυνότητα του να χρεώνουμε σε ένα αυτιστικό άτομο πως είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ψευδείς πεποιθήσεις, την ώρα που έχει διαπράξει ένα βίαιο έγκλημα. Όπως επίσης ότι μπορεί να καλύψουμε επιφανειακά και λανθασμένα τις κοινωνικές τους δυσκολίες, πράγμα που θα οδηγήσει στη λάθος ενσωμάτωσή τους πχ σε σχολικές δομές.

#### **6. Η θεωρία του νου σε διάφορους τομείς**

Μπορούμε να αναφέρουμε τώρα λίγο πιο συγκεκριμένα κάποια πεδία στα οποία γίνεται εμφανής η διαφοροποίηση των αυτιστικών παιδιών στην κατανόηση του μυαλού ή αλλιώς στη θεωρία του νου.

**Γλώσσα.** Σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα αυτιστικά εμφανίζουν μια δυσκολία στο να διαχωρίσουν ρήματα με νοητικό περιεχόμενο όπως ξέρω, σκέφτομαι, ελπίζω, προσποιούμαι, ονειρεύομαι, φαντάζομαι από άλλα λιγότερο σύνθετα όπως τρώω, πηδώ, κοιμάμαι. Ακόμη χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο τέτοιου είδους σχήματα στο λόγο τους ειδικά στην αυθόρμητη διήγηση ιστοριών από εικόνες για τις οποίες η χρήση νοητικών ρημάτων είναι επιβεβλημένη (*Baron-Cohen, 1986*).

Παρόμοια δυσκολία χρήσης και κατανόησης εμφανίζουν και στα σχήματα λόγου. Δεν αντιλαμβάνονται την ειρωνεία- σαρκασμό στο λόγο ή τη μεταφορά. Αν μια θυμωμένη μητέρα πει: “Τι καθαρό που είναι το δωμάτιό σου.” ή “έχεις κοφτερή γλώσσα!” το πιθανότερο είναι το παιδί να εκλάβει κυριολεκτικά τις φράσεις αυτές.

Δεν κατανοούν ακόμη όπως ανέφερε και ο Leslie την πρόθεση να αστευτεί κάποιος που τους δείχνει ένα φλιτζάνι λέγοντας: “Αυτό είναι ένα παπούτσι”. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δηλώνουν ότι το άτομο αστευέται ή προσποιείται την ώρα που τα αυτιστικά αντιδρούν πιστεύοντας ότι το άτομο κάνει λάθος: “Δεν είναι παπούτσι, είναι φλιτζάνι” (*Baron-Cohen, 1997*).

Η κατανόηση του χιούμορ είναι μια μόνο από τις πραγματολογικές διαστάσεις της γλώσσας, δηλαδή της ορθής χρήσης της σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες. Άλλες ικανότητες του ομιλητή που περιλαμβάνει είναι: να κατευθύνεται ο λόγος στο άτομο που απευθύνεται, να προσαρμόζει αυτά που λέει σε αυτά που ξέρει ή δεν ξέρει ο ακροατής, να δίνει την ευκαιρία για διάλογο και να περιμένει τη σειρά του, να μένει στο θέμα, να γνωρίζει τι είναι σωστό να πει τη δεδομένη στιγμή και τι όχι, να βοηθά τον ακροατή να ακολουθήσει σε κάποια αλλαγή θέματος και τέλος να παραμένει πάντα ευγενικός και ειλικρινής (*Tager-Flusberg, 1993*). Αυτή η απουσία των στοιχείων αυτών είναι χαρακτηριστική στα αυτιστικά άτομα τα οποία αποτυγχάνουν σε δοκιμασίες ιστοριών στις οποίες καλούνται να εντοπίσουν πότε ένας ήρωας είτε το λάθος πράγμα (*Baron-Cohen, O’Riordon, Stone, Jones, Plaisted, 1999*).

**Δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων.** Οι δοκιμασίες αυτές περιλαμβάνουν την κατανόηση ότι διαφορετικά άτομα μπορεί να έχουν διαφορετικές σκέψεις για την ίδια κατάσταση. Οι δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων πρώτου βαθμού περιλαμβάνουν την ανάμειξη της νοητικής σκέψης ενός μόνο άλλου προσώπου, σε αυτό το επίπεδο ανταποκρίνονται τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τεσσάρων χρονών. “Η κοκκινোসκουφίτσα πιστεύει ότι η γιαγιά της είναι στο κρεβάτι ενώ είναι ο κακός λύκος.” “Η Χιονάτη νομίζει ότι η γριά κυρία της δίνει ένα ζουμερό μήλο, δεν ξέρει ότι είναι η μητριά της που προσποιείται τη γριά.”. Τέτοιες δηλώσεις είναι πολύ

δύσκολο να ειπωθούν από αυτιστικά παιδιά που δεν δίνουν συνήθως την οπτική τους γωνία για το τι πιστεύει κάποιος άλλος για μια κατάσταση αλλά δηλώνουν απλά αυτά που ξέρουν τα ίδια (*Baron-Cohen, Leslie, Frith 1985, 1986*), (*Frith, Leslie, Leekam, 1989*), (*Baron-Cohen, Gomez, Walsh, 1996*).

Είναι γεγονός πως κάποια άτομα περνούν τις διαδικασίες ψευδών πεποιθήσεων πρώτου βαθμού πχ ο Γιάννης πιστεύει ότι, και αυτό είναι κάτι που αμφισβητεί την καθολικότητα της θεωρίας του νου. Παρ' όλα αυτά όπως έχει ήδη ειπωθεί δεν εμφανίστηκε ως τώρα κάποιο παιδί που να περνά αυτές τις δοκιμασίες ακριβώς στη σωστή νοητική ηλικία. Το νεώτερο αυτιστικό παιδί που τα κατάφερε είχε νοητική ηλικία πεντέμισι χρονών και λεξιλογική κοντά στα εννέα. Τώρα ακόμη λιγότερα αυτιστικά άτομα περνούν δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων δευτέρου βαθμού πχ τι νομίζει ο Γιάννης ότι νομίζει η Μαρία, που αντιστοιχούν σε παιδιά έξι ετών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης ακόμα κι όταν περνούν τέτοιες δοκιμασίες αμφισβητείται κατά πόσο η επιτυχία τους αυτή προεκτείνεται στον πραγματικό κοινωνικό κόσμο (*Frith, Happe, Siddons, 1994*).

**Προσποίηση- φαντασία.** Όπως αναφέρθηκε από τον *Leslie to 1987* τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν από μειωμένες έως ανύπαρκτες ικανότητες παιχνιδιού προσποίησης ειδικά όταν βασιζόμαστε στην αυθόρμητη δράση τους. Αυτό φανερώνει το έλλειμμά τους στην φαντασία η οποία εκφράζεται με τα παιχνίδια προσποίησης και σχετίζεται με τη θεωρία του νου καθώς περιλαμβάνει έναν ψεύτικο κόσμο που υπάρχει μόνο μέσα στο μυαλό. Χαρακτηριστική είναι εδώ η αδυναμία των παιδιών να ζωγραφίσουν φανταστικά πρόσωπα (πχ άνθρωπο με δύο κεφάλια) ακόμα κι αν τους ζητηθεί (*Scott, Baron-Cohen, 1996*).

**Προθέσεις-εξαπάτηση-συναισθήματα.** Όταν συνομιλούμε με κάποιον εκτός από την κατανόηση των σκέψεων και των πράξεών του, είναι σημαντικό να βλέπουμε και πιο βαθιά στις προθέσεις του δηλαδή όχι μόνο να αναγνωρίζω τι κάνει, αλλά και για ποιο λόγο. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για τις ατομικές μας προθέσεις που κατευθύνουν μια ενέργειά μας αλλά αυτό είναι κάτι που θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Στα πλαίσια των προθέσεων κινείται και η εξαπάτηση δηλαδή η υποψία που θα έπρεπε να έχουν τα αυτιστικά παιδιά ότι κάποιος μπορεί να προσπαθεί να τους ξεγελάσει. Εκτός από την αδυναμία αντίληψης της εξαπάτησης όταν πέφτουν θύματά της, δεν είναι ικανά να παράγουν εξαπάτηση δηλαδή να προσπαθήσουν να πείσουν κάποιον ότι κάτι είναι αλήθεια ενώ είναι ψέματα. Δεν μπαίνουν ακόμη στη διαδικασία να προσπαθήσουν να αλλάξουν γνώμη σε κάποιο άλλο άτομο (*Sodian, Frith, 1992*), (*Yirmiya, Solomonica, Levi, Shulman, 1996*).

Χρήσιμο είναι επίσης να αναφέρουμε πως αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα ρηχά χωρίς να εντοπίζουν τις βαθύτερες αιτίες τους όπως είναι οι επιθυμίες ή οι πεποιθήσεις. Κάποιος είναι χαρούμενος για παράδειγμα διότι κέρδισε αυτό που ήθελε ή γιατί πιστεύει πως τον εκτιμούν (*Baron-Cohen, Spitz, 1993*).

**Διαφοροποιήσεις** Μια βασική διαφοροποίηση που δυσκολεύει τα αυτιστικά άτομα είναι η διάκριση μιας πραγματικής κατάστασης από μια φανταστική. Κατά τη δοκιμασία ο ερευνητής ζητάει από το παιδί να ακούσει δύο ιστορίες όπου στη μία ο χαρακτήρας σκέφτεται ένα σκύλο και στην άλλη έχει φυσική επαφή με το σκύλο. Στη συνέχεια ρωτάει το παιδί σε ποια περίπτωση μπορεί να χτυπήσει ο χαρακτήρας το σκύλο. Σε αντίθεση με τα αυτιστικά τα τεσσάρων χρονών τυπικής ανάπτυξης δίνουν τη σωστή απάντηση (*Wellman, Estes, 1986*).

Άλλου είδους διαφοροποίηση είναι αυτά που δείχνουν τα φαινόμενα από την πραγματικότητα. Συχνά τα παιδιά με αυτισμό έρχονται σε επαφή με αντικείμενα με παραπλανητική εμφάνιση όπως ένα κερί σε σχήμα μήλου. Τότε κάνουν λάθη ρεαλισμού θεωρώντας πως το αντικείμενο είναι πραγματικά μήλο και δεν μπορούν να κρατήσουν στο μυαλό τους τις δύο διαστάσεις του, δηλαδή το τι φαίνεται απέναντι στο τι πραγματικά είναι (*Baron-Cohen, 1989*).

**Κατανόηση του μυαλού.** Στην ερώτηση που τίθεται στα παιδιά σχετικά με το τι είναι ακριβώς το μυαλό και σε τι χρησιμεύει υπάρχει διαφοροποίηση στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με τα αυτιστικά. Τα πρώτα γνωρίζουν πως το μυαλό εκτελεί νοητικές λειτουργίες όπως να θέλω, να ονειρεύομαι, να σκέφτομαι, να κρατάω μυστικά όπως και φυσικές λειτουργίες κίνησης και αναπνοής. Από την άλλη τα αυτιστικά ενώ αναφέρουν τις φυσικές λειτουργίες παραλείπουν τις νοητικές. Μια τέτοια παράλειψη διόλου τυχαία δεν πρέπει να είναι και φανερώνει την αποστασιοποίησή τους από τον νοητικό κόσμο. Ακόμη αποτυγχάνουν να βγάλουν συμπεράσματα για τις εγκεφαλικές λειτουργίες όπως να συσχετίσουν τη γνώση κάποιου ατόμου σχετικά με κάτι με την οπτική πρόσβαση που είχε σε αυτό (το βλέπω οδηγεί στο γνωρίζω) (*Baron-Cohen, 2001*).

## **7. Εκδηλώσεις της θεωρίας σε τυπικό πληθυσμό και σε άλλες διαταραχές**

### **7.1 Ψευδείς πεποιθήσεις σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης**

Σε ποια ηλικία τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι ικανά να αποδώσουν ψευδείς πεποιθήσεις στους άλλους; Οι παραδοσιακές έρευνες φαίνεται να σηματοδοτούν την ηλικία των τεσσάρων ετών και τονίζουν την προϋπόθεση να έχει ωριμάσει λειτουργικά το εγκεφαλικό υποσύστημα των παιδιών που είναι υπεύθυνο για τις νοητικές επεξηγήσεις (*Leslie, 1994*). Υπάρχουν παρ'όλα αυτά υπόνοιες από τις νεώτερες έρευνες ότι τα παιδιά από το δεύτερο έτος της ζωής τους αποδίδουν ψευδείς πεποιθήσεις στους άλλους. Κάτι τέτοιο ελέγχεται με πλήθος δοκιμασιών που εισάγουν ψευδείς πεποιθήσεις με εμπλοκή προσώπων ή και αντικειμένων. Οι δοκιμασίες συνήθως ελέγχουν το κατά πόσο το παιδί θα κοιτάξει για περισσότερη ώρα έναν ήρωα που θα συμπεριφερθεί με απροσδόκητο σχετικά πάντα με τις πεποιθήσεις του τρόπο. Ακόμη εξετάζουν αν τα παιδιά θα προβλέψουν οπτικά που θα κοιτάξει ο ήρωας για το αντικείμενο βασισμένος ξανά στην ψευδή του πεποίθηση για την τοποθεσία του.

Σε μια τυπική δοκιμασία τέτοιου τύπου 18 μηνών παιδιά παρακολουθούν μία αρκούδα να κρύβει ένα αντικείμενο σε ένα από τα δύο διαθέσιμα κουτιά, ενώ ένα τρίτο άτομο τη κοιτάζει. Στη συνέχεια χτυπάει το τηλέφωνο, αποσπάται η προσοχή του ατόμου και ταυτόχρονα η αρκούδα παίρνει το παιχνίδι και φεύγει. Τα περισσότερα παιδιά προέβλεψαν κοιτάζοντας προς τα κει πως το τρίτο πρόσωπο θα ψάξει στο κουτί για το παιχνίδι βασισμένο στην ψευδή του πεποίθηση (*Southgate, 2007*).

Σε μια άλλη δοκιμασία χρησιμοποιήθηκαν δύο κούκλες πιγκουίνοι, η μία εκ των οποίων συναρμολογείται σε δύο κομμάτια με τη βοήθεια ενός κλειδιού. Ο ερευνητής καλύπτει τον ολόκληρο πιγκουίνο με ένα διαφανές κουτί και τον άλλο των δύο κομματιών με ένα αδιαφανές κουτί, ενώ ένα τρίτο πρόσωπο παρακολουθεί τη διαδικασία. Στη συνέχεια το τρίτο πρόσωπο βγαίνει από το δωμάτιο και ο ερευνητής

αλλάζει τα κουτιά μεταξύ τους αφού έχει συναρμολογήσει τον πιγκουίνο. Όταν το τρίτο πρόσωπο ξαναμπαίνει στο δωμάτιο κρατώντας το κλειδί και πλησιάζει το διαφανές κουτί, τα παιδιά κοιτούν για περισσότερη ώρα από ότι όταν πλησιάζει το αδιαφανές. Αυτό συμβαίνει διότι περιμένουν πως το τρίτο πρόσωπο θα παρασυρθεί από την ψευδή του πεποίθηση πως ο πιγκουίνος των δύο κομματιών κρύβεται κάτω από το αδιαφανές κουτί, κι όταν κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει εκπλήσσονται (*Baillargeon, Scott, He, 2010*).

Τέλος ο *Song to 2008* έδειξε πως τα νήπια 18 μηνών αντιλαμβάνονται πως η λανθασμένη πεποίθηση κάποιου σχετικά με την τοποθεσία ενός αντικειμένου μπορεί να διορθωθεί από μια κατάλληλη υπόδειξη, όχι όμως από μία ακατάλληλη. Σε ένα πείραμα για παράδειγμα μια γυναίκα κρύβει μία μπάλα σε ένα κουτί και κατά την απουσία της τη μετακινούν σε ένα βάζο. Όταν γυρίζει στο δωμάτιο τα παιδιά περιμένουν να ψάξει στο βάζο αν ο ερευνητής της πει: “Η μπάλα είναι στο βάζο”, όχι όμως αν της πει απλά: “Μου αρέσει το βάζο”. Αναγνωρίζουν λοιπόν πως μόνο η πρώτη φράση διορθώνει την ψευδή πεποίθηση της γυναίκας.

## **7.2Η κατάρα της γνώσης**

Παρά τα νέα ευρήματα που υποστηρίζουν την ύπαρξη της αντίληψης των ψευδών πεποιθήσεων σε ένα αρχικό στάδιο μετά την ηλικία των δύο ετών, η ικανότητα αυτή δεν είναι εντελώς ξεκάθαρη και πλήρως ανεπτυγμένη ακόμη και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να είναι ιδιαιτέρως ανεπαρκή στην ερμηνεία νοητικών καταστάσεων. Συχνά δεν υπολογίζουν σωστά τι πληροφορίες γνωρίζουν οι άλλοι ή ακόμα και τα ίδια. Για παράδειγμα όταν ένα πεντάχρονο παιδί μαθαίνει κάτι καινούριο (πχ η τίγρη έχει ρίγες), συμπεραίνει πως

και όλα τα άλλα παιδιά το γνωρίζουν ή ακόμα και τα ίδια το γνώριζαν πάντα (*Taylor, 1994*). Πέρα από τον εγωκεντρισμό που έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης και θα αναλυθεί σε παρακάτω κεφάλαιο, η “κατάρα της γνώσης” είναι και αυτή υπαίτια. Είναι η τάση να βασιζόμαστε στη δική μας γνώση όταν σκεφτόμαστε την οπτική γωνία ενός άλλου που έχει άγνοια. Για παράδειγμα κάποιος που ξέρει τη λύση σε ένα πρόβλημα υπερεκτιμά τη δυνατότητα ενός άλλου να το λύσει. Παρομοίως το ίδιο συμβαίνει με την εξέλιξη μιας ιστορίας, το αν είναι η όχι μια δήλωση ειρωνική κτλ. Ακόμη και οι ενήλικες που έχουν την ικανότητα να κατανοούν νοητικές καταστάσεις, δυσκολεύονται σε δοκιμασίες που ξέρουν το αποτέλεσμα τους. Αυτή η κατάρα της γνώσης μπορεί αλλιώς να αναφερθεί ως η “κατάρα του ειδικού”, “εγωκεντρισμός ενηλίκων”, “επιστημικός εγωκεντρισμός”, φαινόμενο “το ήξερα από την αρχή” κτλ (*Royzman, 2003*).

Φυσικά υπάρχουν κι άλλοι πιθανοί λόγοι που τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται στις δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων όπως είναι οι ενδοιασμοί που παρουσιάζονται σε μικρή ηλικία και εξαφανίζονται με τα χρόνια, κάνουν όμως τα μικρά παιδιά πιο επιρρεπή στην κατάρα της γνώσης. Πάντως είναι βέβαιο πως αυτό το φαινόμενο προσθέτει μια τουλάχιστον επιπλέον δυσκολία στη επεξεργασία ψευδών πεποιθήσεων (*Birch, Bloom, 2004*).

## **8. Σχιζοφρένεια και θεωρία του νου**

Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί όπως έχουμε αναφέρει ξανά φανερώνουν πως τουλάχιστον ένα από τα γνωστικά ελλείμματα του αυτισμού είναι η αδυναμία κατανόησης της θεωρίας του νου. Αυτό το έλλειμμα όμως δεν είναι μοναδικό στον αυτισμό και εκδηλώνει τα συμπτώματά του και σε άλλες διαταραχές.



Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η σχιζοφρένεια η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή και ως μια διαταραχή της αναπαράστασης των νοητικών καταστάσεων όπως συμβαίνει και στον αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα ενώ η στερεοτυπική συμπεριφορά, η κοινωνική παραίτηση και το φτωχό λεξιλόγιο είναι χαρακτηριστικά της negative σχιζοφρένειας, άλλα χαρακτηριστικά της θεωρίας του νου συνδέονται με την positive σχιζοφρένεια. Η ανικανότητα να αντιληφθούν τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις συχνά οδηγούν σε παραισθήσεις, παράνοια και **hallucinations** τρίτου προσώπου (*Frith, 1992*).

Ακόμα και συγκρινόμενοι με ψυχιατρικές παθήσεις άλλου τύπου, οι σχιζοφρενείς δείχνουν να τα πηγαίνουν χειρότερα σε δοκιμασίες προβλέψεων συμπεριφοράς ενός πρωταγωνιστή σε μια ιστορία και πάλι όμως όχι τόσο άσχημα όσο τα άτομα του αυτιστικού φάσματος (*Bowler, 1992*). Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε πως παρομοίως με τον αυτισμό και τα παιδιά με σχιζοφρένεια και υψηλό δείκτη ευφυΐας παρουσιάζουν αυτά τα προβλήματα. Αν και τα πάνε καλά σε δοκιμασίες εξαπάτησης που ίσως κάποια από τα αυτιστικά παιδιά αποτυγχάνουν, κατεβαίνει πολύ η απόδοσή τους σε απαιτητικότερες δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων. Μια άλλη βασική διαφορά των δύο γκρουπ είναι πως τα αυτιστικά άτομα ίσως να μην είχαν ποτέ ικανότητες θεωρίας του νου τη στιγμή που εκείνα με σχιζοφρένεια δείχνουν να χάνουν την ικανότητά τους μετά την εκδήλωση των συμπτωμάτων της ασθένειας (*Pilowski, Yirmiya, Arbelle, Mozes, 1999*). Παρ' όλα αυτά τα ελλείμματα στη θεωρία του νου πηγάζουν από την ίδια τη διαταραχή της σχιζοφρένειας και δεν είναι απόρροια της επίδρασης των χρόνιων συμπτωμάτων της. Κι αυτό διότι ακόμα και τα άτομα με αρχική παιδική σχιζοφρένεια αποτυγχάνουν σε δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων. Είναι όμως σημαντικό να μελετηθεί και το ιστορικό της θεωρίας του νου σε άτομα με σχιζοφρένεια η οποία εμφανίστηκε σε μεγαλύτερη ηλικία ή είναι σε ρίσκο εμφάνισης

σχιζοφρένειας για να διαπιστωθεί ακριβώς η παραπάνω πεποίθηση πως η ίδια η ασθένεια προκαλεί τα προβλήματα που ίσως εμφανίζονται σε ελαφρύτερο βαθμό από μικρότερη ηλικία. Μια υπόθεση για τα άτομα με σχιζοφρένεια είναι πως η αδυναμία τους να καταλάβουν τις ψευδείς πεποιθήσεις οφείλεται εν μέρει σε διαταραχές της προσοχής όπως είχε υπενηχθεί και για τον αυτισμό. Κι αυτό διότι η επιτυχία στα αριθμητικά υποτέστ που συνδέονται με την προσοχή, συνοδεύονται συνήθως από επιτυχία σε δοκιμασίες θεωρίας του νου (*Asarnow, 1994*).

Συνοψίζοντας δεν μπορεί κάποιος να αποκλείσει την πιθανότητα ενός ευρύτερου ελλείμματος στη σχιζοφρένεια που συμπεριλαμβάνει γενικότερες νοητικές αναπαραστάσεις όπως έχει ειπωθεί για τον αυτισμό, κι όχι μόνο τις ψευδείς πεποιθήσεις. Ενώ δεν πρέπει και να ξεχνάμε πως η εκδήλωση φαινομενικά παρόμοιων συμπτωμάτων σε ξεχωριστά σύνδρομα μπορεί να οφείλεται σε διαφορετικές εσωτερικές αιτίες. (*Shulman, 1995*).

## 9. Σχετικές θεωρίες

**Εισαγωγή.** Το κεντρικό σημείο της θεωρίας του νου αφορά την αδυναμία να αναγνωρίσουμε την διανοητική κατάσταση σε άλλους ανθρώπους. Υπάρχει παρ' όλα αυτά η υπόθεση πως το παραπάνω έλλειμμα συνοδεύεται και από μια εξίσου σημαντική αδυναμία να αντιληφθούμε και τη δική μας εσωτερική διανοητική κατάσταση. Λαμβάνοντας υπόψη πως η γνώση του εαυτού δεν είναι μια μονοδιάστατη κατάσταση και πως κάποιος μπορεί να έχει συναίσθηση για πολλές πτυχές του την ίδια στιγμή, διαπιστώνουμε πως μπορεί να υπάρξουν ποικίλα ελλείμματα στις διαδικασίες αυτές. Με άλλα λόγια τα ερωτήματα για την κοινωνική

αλληλεπίδραση στον αυτισμό επεκτείνονται πέρα από τη θεωρία του νου στη θεωρία του δικού μας ατομικού νου (*Williams, 2010*), (*Lombardo, Baron-Cohen, 2010*).

### **9.1 Ο ρόλος του εαυτού**

Ιστορικά ο ρόλος του εαυτού δεν υπήρξε σημαντικός μόνο στις ψυχολογικές αναζητήσεις αλλά και συγκεκριμένα στον αυτισμό. Ξεκινά ήδη από την αρχαία Ελλάδα με τη φράση “γνωθι σαυτόν” που αποτυπώνει πως προϋπόθεση της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ηθικής και σκέψεων είναι πρώτα η κατανόηση του εαυτού. Ακόμη και η λέξη αυτισμός προέρχεται από τη λέξη αυτός δηλαδή εαυτός. Όπως θα δούμε και παρακάτω ο εγωκεντρισμός που οδηγεί στην ατομική μοναξιά έχει κεντρικό ρόλο στο σύνδρομο όπως περιγράφηκε αρχικά από τον Kanner το 1943 και τον Asperger το 1944.

Κατά τη δεκαετία του '80 διαπιστώθηκε πως τα αυτιστικά άτομα είναι ελλειμματικά σε ικανότητες θεωρίας του νου αλλά πως αυτό επεκτείνεται στην κατανόηση των δικών τους νοητικών καταστάσεων (*Baron-Cohen, 1989*). Τη στιγμή που ο γενικός πληθυσμός διαθέτει έναν ανέπαφο μηχανισμό για να αναπαριστά και να χρεώνει νοητικές καταστάσεις τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους, αυτός ο μηχανισμός ή η ομάδα μηχανισμών δείχνουν διαταραγμένοι στον αυτισμό (*Carruthers, 2009*). Σίγουρα λοιπόν κάτι θα κερδηθεί από τον συνυπολογισμό των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε διαδικασίες αναφοράς στον εαυτό τους ή στους άλλους που κάνουν τα αυτιστικά άτομα.

***Πολυδιάστατοι εαυτοί και ασυμμετρίες.*** Είμαστε εαυτοί που ζούμε σε έναν κόσμο γεμάτο από άλλους εαυτούς και δεν είμαστε μονοδιάστατες αλλά πολυδιάστατες κατασκευές. Αν και μοιραζόμαστε πολλά κοινά και ομοιότητες με

τους υπόλοιπους, διατηρούμε τη μοναδικότητά μας κάτι που αποτυπώνεται στη δικότητα του εαυτού (**Lombardo, Baron-Cohen, 2010**). Αυτή η λεπτή ισορροπία των διαφορών και ομοιοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συμπληρωθούν γνωστικά κενά ή πληροφορίες όταν έρχεται σε επαφή ο εαυτός μας με τους άλλους. Η επαφή των πολυδιάστατων εαυτών κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζει και το άτομο στόχο και το δέκτη (δηλαδή εμάς) καθώς και οι δύο αποτελούν πολύπλοκα και ευμετάβλητα νευρικά συστήματα και σχηματίζουν αντιλήψεις ο ένας για τον άλλο σαν ιστορικό της αλληλεπίδρασής τους (**Andersen, Chen, 2002**). Κάτι τέτοιο είναι εμφανέστερο στις φυσικές κοινωνικές επαφές παρά στις ελεγχόμενες δοκιμασίες.

Το φαινόμενο του εαυτού από την οπτική των άλλων αναφέρει πως ο τρόπος που βλέπουμε τον εαυτό μας έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με το πώς είμαστε στα μάτια των άλλων. Αν πολλοί μας θεωρούν φερέγγυους ή αξιόπιστους τείνουμε να θεωρήσουμε κι εμείς το ίδιο ακόμα κι αν είχαμε εκ των προτέρων από μόνοι μας τις απαραίτητες πληροφορίες για να φτάσουμε στο συμπέρασμα. Ακόμη αν μας θεωρούν καχύποπτους για παράδειγμα τείνουμε να υιοθετήσουμε αυτήν την αντιμετώπιση προς τους άλλους ακόμα κι αν δεν μας χαρακτηρίζει απόλυτα. Έτσι λοιπόν φτιάχνουμε τον ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό μας εαυτό επηρεαζόμενοι από πολλούς παράγοντες σίγουρα και από την πορεία των κοινωνικών μας σχέσεων (**Strivastava, Guglielmo, Beer, 2010**).

Εκτός από τον τρόπο που οι κοινωνικές πληροφορίες επηρεάζουν την αντίληψη που έχουμε για μας και τους άλλους αξιοσημείωτο είναι και το είδος των πληροφοριών αυτών. Οι πληροφορίες που έχουμε για τον εαυτό μας είναι περισσότερο ενδοσκοπικές και άμεσες καθώς έχουμε κατευθείαν πρόσβαση σε αυτές αφού αφορούν εμάς ενώ τα συμπεράσματα που βγάζουμε για τους υπολοίπους είναι αποτέλεσμα επεξεργασίας εξωτερικών πληροφοριών για την εσωτερική εμπειρία του

άλλου. Δεν έχουμε πρόσβαση σε κάθε αίσθησή του ή συναίσθημά του και στηριζόμαστε στη φαινομενολογία του. Αυτό λοιπόν φανερώνει μια ασυμμετρία στις πηγές πληροφόρησης (**Pronin, 2008**). Είναι πιθανό ακόμα πως ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί διαφορετικούς μηχανισμούς για χειριστεί τις ποικίλες πηγές πληροφόρησης και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις διαφορές της αδύναμης θεωρίας του νου στον εαυτό και τους άλλους. Προφανώς υπάρχει κάποιο κοινό υπόβαθρο αλλά σίγουρα δεν ταυτίζονται. Δεν είναι ακόμα ξεκάθαρο το αν η ενδοσκοπική επεξεργασία είναι αυτή που έχει το πρόβλημα ή αν απλώς προκαλεί με τη λειτουργία της δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών για άλλα πρόσωπα (**Hill, Berthoz, Frith, 2004**).

**Εγωκεντρισμός και απομίμηση.** Προσοχή πρέπει να δοθεί όπως προαναφέρθηκε και στον εγωκεντρισμό καθώς το ίδιο το σύνδρομο του αυτισμού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας “ακραίος εγωκεντρισμός” ενώ είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σε πιο περιορισμένα επίπεδα και στο γενικό πληθυσμό (**Asperger 1944, Frith, de Vignemont 2005**). Το φαινόμενο της “λανθασμένης ομοφωνίας” διαπιστώνει πως εσφαλμένα θεωρούμε δεδομένο πως η γνώμη των άλλων θα ταυτιστεί με αυτό που εμείς πιστεύουμε (**Krueger, Clement, 1994**). Η “ψευδαίσθηση της διαφάνειας” δηλώνει πως η εσωτερική μας κατάσταση και οι σκέψεις μας είναι εύκολα φανερές στους άλλους (**Gilovich, Savitsky, 1998**), και τέλος χαρακτηριστική είναι και “η κατάρα της γνώσης” σύμφωνα με την οποία υπερεκτιμάται η πιθανότητα κάποιος να ψάξει ένα αντικείμενο στο μέρος που εμείς ήδη γνωρίζουμε πως είναι κρυμμένο (**Birch, Bloom, 2007**). Ακόμη και οι ενήλικες πέφτουν συχνά σε σφάλματα τέτοιου τύπου.

Δεν πρέπει παρ' όλα αυτά να θεωρούμε τον εγωκεντρισμό μονάχα επιζήμιο για την επεξεργασία πληροφοριών. Σύμφωνα με τη θεωρία της απομίμησης (*Goldman 2006, Gordon 1992*) ο εγωκεντρισμός μας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε τον εαυτό μας ως πρότυπο για την πρόβλεψη του κοινωνικού κόσμου. Εφόσον έχουμε απ' ευθείας πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν εμάς, χρησιμοποιούμε τη γνώση αυτή σαν γέφυρα για τα χάσματα που δημιουργεί η ελλιπής πρόσληψη εξωτερικών πληροφοριών. Με άλλα λόγια χρησιμοποιούμε την προνομιούχα πρόσβαση στη δική μας φαινομενολογία για να ανοίξουμε ένα παράθυρο στη φαινομενολογία των άλλων. Φυσικά αυτός δεν είναι ο απόλυτος τρόπος κατανόησης του μυαλού και της συμπεριφοράς των άλλων, είναι όμως μια καλή βάση ειδικά όταν ο συνομιλητής κινείται στα δικά μας πρότυπα ή όταν η πληροφόρηση είναι εξαιρετικά ανεπαρκής (*Ames, 2004*).

Η διαδικασία της απομίμησης είναι εν μέρει αυτόματη αλλά ταυτοχρόνως και ελεγχόμενη. Αποτελεί μια διαδικασία δεσίματος και προσαρμογής (*Tversky, Kahneman, 1974*). Όταν οι άνθρωποι βγάζουν συμπεράσματα κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας ξεκινούν αυτόματα από ένα αρχικό εσωτερικό τους σημείο που είναι ευκόλως προσβάσιμο και στη συνέχεια προχωρούν σε μια ελεγχόμενη επεξεργασία των εξωτερικών ερεθισμάτων. Φυσικά όσα περισσότερα εξωτερικά δεδομένα είναι γνωστά για ένα πρόσωπο τόσο περισσότερο θα βασιστεί το άτομο σε άλλες πηγές πληροφόρησης πέρα από αυτά που γνωρίζει ο ίδιος (*Epley, 2008*).

Μια βασική ασυμμετρία παρουσιάζεται και στο φαινόμενο της απομίμησης. Όταν το σημείο αναφοράς για πληροφορίες αποτελεί ο ίδιος ο εαυτός, τότε οι ερωτώμενοι τείνουν να δίνουν αυξημένα επίπεδα ομοιότητας στους ίδιους με το συνομιλητή τους. Όταν όμως η πηγή πληροφοριών είναι τα εξωτερικά ερεθίσματα δηλαδή ο άλλος αποτελεί το σημείο αναφοράς, τα επίπεδα ομοιότητας των δύο προσώπων πέφτουν

σύμφωνα με τους ερωτηθέντες (*Srull, Gaelick, 1983*). Αξιοσημείωτο είναι ακόμα πως οι δυσκολότερες περιπτώσεις επεξεργασίας και προσαρμογής είναι τα άτομα που μοιάζουν με το αυτόν που επεξεργάζεται τα ερεθίσματα. Κι αυτό διότι υπάρχει η τάση να μην θέλουμε να απέχουμε και να απομακρυνθούμε πολύ από το δικό μας σημείο αναφοράς. Καθώς λοιπόν η διαδικασία της απομίμησης ξεκινάει αυτόματα με το εσωτερικό σημείο αναφοράς και συνεχίζει ενσυνείδητα κι ελεγχόμενα με την επεξεργασία των εξωτερικών πληροφοριών, μια υπόθεση είναι πως στα αυτιστικά άτομα δεν δίνονται τα κίνητρα να διεκπεραιώσουν αυτή τη δεύτερη φάση της απομίμησης. (*Epley, Gilovich, 2006*). Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι εγκεφαλικές περιοχές κρίσιμες για το διαχωρισμό του εαυτού από τους άλλους προδίδουν το έλλειμμα των αυτιστικών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης η δραστηριότητα στην ventromedial prefrontal cortex είναι αυξημένη όταν σκέφτονται τον εαυτό τους ή με σημείο αναφοράς τον εαυτό τους. Ενώ στα αυτιστικά άτομα είναι το ίδιο εγωκεντρικά ενεργή κατά την επεξεργασία άλλων προσώπων (*Kennedy, Courchesne, 2008*).

## **9.2 Θεωρία του ατομικού νου στον αυτισμό**

Παρά τη γενική υπόθεση πως τα άτομα με αυτισμό έχουν τόσο μικρή συνείδηση των δικών τους νοητικών λειτουργιών όσο και των νοητικών λειτουργιών των άλλων ανθρώπων, υπήρξε αμφισβήτηση από αρκετούς ερευνητές που θεωρούν πως η συνείδηση του εαυτού είναι άθικτη στον αυτισμό παρά το έλλειμμα στην πρόσβαση στις σκέψεις των άλλων (*Goldman, 2006*). Σύμφωνα με τα παραπάνω η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τη νοητική κατάσταση σε άλλους είτε εξαρτάται από την άμεση πρόσβαση στη δική μας κατάσταση που αξιοποιείται στην απομίμηση είτε βασίζεται σε ένα εντελώς ξεχωριστό σύστημα (*Nichols, Stich, 2003*).

Ακόμη η μη ενιαία οντότητα του εαυτού ο οποίος ξετυλίγεται σε πολλές διαστάσεις μπορεί να βιωθεί αυτόματα-αντανακλαστικά ή μη, όπως και να χωριστεί σε επίπεδα σαν το φυσικό εαυτό και τον ψυχολογικό εαυτό (*Gillihan and Farah, 2005*).

Υπάρχει διαφωνία αν η εμπειρία και η γνώση του σώματος είναι ξέχωρη από τη γνώση για το μυαλό ή αν οι δύο αυτές πλευρές του εαυτού συνδέονται (*Lewis, 2003*).

Θα παρατεθούν παρακάτω κάποιες νοητικές λειτουργίες-διαδικασίες και πως ανταποκρίνονται τα παιδιά με αυτισμό σε αυτές.

*Λανθασμένες πεποιθήσεις.* Μια κλασική δοκιμασία που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των λανθασμένων πεποιθήσεων είναι η δοκιμασία “απροσδόκητου περιεχομένου”. Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί ένα κουτί η επιφάνεια του οποίου υποδηλώνει το περιεχόμενό του πχ ένα κουτί από καραμέλες. Στην συνέχεια ο ερευνητής ζητάει από το παιδί να πει τι έχει μέσα το κουτί. Όταν το παιδί απαντήσει “καραμέλες” τότε ο ερευνητής ανοίγει το κουτί και του αποκαλύπτει ότι έχει μέσα ένα μολύβι. Ύστερα το κουτί ξανακλείνει και ο ερευνητής ζητάει από το παιδί : (α) να πει τι είχε σκεφτεί ότι είχε το κουτί πριν το δει (ερώτηση εαυτού). (β) να προβλέψει τι θα πει ένα άλλο παιδί που δεν ήταν παρών στη διαδικασία για το περιεχόμενό του (ερώτηση άλλου προσώπου) (*Hogrefe et al, 1986*). Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την κατανόηση της συμπεριφοράς στα πλαίσια της παραποίησης της πραγματικότητας από τον άνθρωπο όπως αυτή αντιτίθεται στη ρεαλιστική πραγματικότητα. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα καταφέρνουν καλά σε τέτοιες δοκιμασίες έχοντας παράλληλα επιτυχία στις ερωτήσεις που τους γίνονται για τις δικές τους σκέψεις και δηλώσεις αλλά και στις ερωτήσεις για τις πεποιθήσεις των άλλων.



Πρόκληση στην παραδοχή πως τα αυτιστικά παιδιά έχουν ελλείμματα στη θεωρία του ατομικού τους νου (*Frith-Happe 1999*) είναι το γεγονός ότι στη δοκιμασία με το απροσδόκητο περιεχόμενο θεώρησαν την ερώτηση του άλλου προσώπου δυσκολότερη από την ερώτηση του εαυτού (*Leslie and Thaiss, 1992*). Κάτι τέτοιο προτείνει πως η έννοια του εαυτού είναι άθικτη στον αυτισμό. Είναι σημαντικός παρ' όλα αυτά ο τρόπος που τίθεται το ερώτημα του εαυτού καθώς τα αυτιστικά άτομα ίσως να μην συνδέουν αυτόματα ότι αυτό που είπαν είναι και αυτό που πιστεύουν. Με άλλα λόγια μπορεί να θυμούνται τι είχαν πει για το περιεχόμενο του κουτιού χωρίς απαραίτητα να αναγνωρίζουν την πεποίθησή τους για το περιεχόμενο. Όταν λοιπόν ερωτούνται “τι πίστευες ότι είχε το κουτί;” κι όχι “τι είπες ότι είχε;” , αποκαλύπτεται η δυσκολία τους σχετικά με την ατομική τους πεποίθηση.

Το πρόβλημα με την παραπάνω δοκιμασία είναι πως υπερεκτιμά την ικανότητα των αυτιστικών παιδιών να εκφράσουν με λόγο τις λανθασμένες πεποιθήσεις που βιώνουν. Αυτός ο περιορισμός αφαιρείται στη δοκιμασία του *Williams και Happe* το 2009 όπου προσποιήθηκαν πως έκοψαν το δάχτυλό τους και ζητούσαν από τα παιδιά να τους δώσουν μια γάζα. Τα παιδιά είχαν πρόσβαση σε τρία κουτιά, το ένα από τα οποία είχε κολλημένο απάνω του ένα αυτοκόλλητο με γάζες ενώ περιείχε κεράκια τούρτας. Εδώ λοιπόν ελέγχεται μέσω της επιλογής των παιδιών με πράξη η λανθασμένη πεποίθησή τους κι όχι με λόγια που εισάγουν στη δοκιμασία κι άλλους προβληματισμούς όπως για τις ικανότητες μνήμης. Στη συγκεκριμένη δοκιμασία πάλι τα παιδιά αυτισμό ήταν εκείνα που δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην ερώτηση του εαυτού, υποδεικνύοντας πως το έλλειμμα αυτό υπάρχει στον αυτισμό τουλάχιστον αναφορικά με το πεδίο των λανθασμένων πεποιθήσεων.

*Αναγνώριση της γνώσης-άγνοιας.* Πολλές είναι οι δοκιμασίες που είχαν ως στόχο τον έλεγχο της κατανόησης του τι γνωρίζουν οι άλλοι σύμφωνα με ένα αυτιστικό άτομο, ενώ υπάρχει κενό στο πεδίο αυτό για τον έλεγχο της δικής τους εσωτερικής γνώσης-άγνοιας. Στη δοκιμασία λοιπόν του **Perner, 1989** οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ζευγάρια και τους έδειξαν μια αλληλουχία από κουτιά. Επιτρεπόταν κάθε φορά είτε στον έναν είτε στον άλλον να κοιτάξει το περιεχόμενο διαφορετικού κουτιού. Έπειτα από κάθε κουτί το αυτιστικό άτομο ερωτούνταν την ερώτηση του εαυτού, δηλαδή αν ήξερε τι υπήρχε στο κουτί και την ερώτηση του άλλου προσώπου, δηλαδή αν ήξερε ο άλλος το περιεχόμενο του κουτιού. Φυσικά η σωστή απάντηση βασιζόταν στο ποιος από τους δύο είχε οπτική πρόσβαση στο περιεχόμενο του συγκεκριμένου κουτιού κατά τη δοκιμασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια εμφανή αδυναμία των αυτιστικών παιδιών και στις δύο ερωτήσεις ελέγχου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που ήταν επιτυχή. Τα αυτιστικά παιδιά παρουσίαζαν την τάση να υπερεκτιμούν τη γνώση τόσο τη δική τους όσο και του άλλου τη στιγμή που και στις δύο περιπτώσεις το άτομο (είτε τα ίδια τα παιδιά είτε ο άλλος) δεν είχε οπτική επαφή με το περιεχόμενο.

Σε μια παρόμοια δοκιμασία των **Kazak, Colis και Lewis, 1997** δεν βρέθηκε διαφορά στα γκρουπ των αυτιστικών και του τυπικού πληθυσμού αναφορικά με το τι μαντεύουν και τι πραγματικά γνωρίζουν. Παρ' όλα αυτά για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ευθυνόταν η χαμηλή απόδοση των μη αυτιστικών γκρουπ (σύνδρομο Down, τετράχρονα παιδιά τυπικής ανάπτυξης) που δεν συμφωνούσε με την κατά τα άλλα καλή τους απόδοση σε δοκιμασίες θεωρίας του νου κι επιπέδων γνώσης καταστάσεων (**Baron-Cohen, Goodhart, 1994**).

**Προθέσεις.** Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι της σχετικής με τον εαυτό έρευνας είναι το κατά πόσο τα αυτιστικά άτομα γνωρίζουν την ενέργειά τους από πρόθεση. Ο **Phillips το 1998** έβαλε άτομα με αυτισμό να χτυπήσουν έναν επιθυμητό στόχο με ηλεκτρονικό όπλο για να διεκδικήσουν ένα βραβείο. Μετά από κάθε προσπάθεια οι συμμετέχοντες ερωτούνταν κατά πόσο ο στόχος που πέτυχαν ήταν ο επιθυμητός. Οι απαντήσεις των ατόμων τυπικής ανάπτυξης απεικόνιζαν την πραγματικότητα του αποτελέσματος της προσπάθειάς τους, άσχετα αν ο στόχος που πέτυχαν αντιστοιχούσε σε βραβείο ή όχι. Από την άλλη παρατηρήθηκε πως τα αυτιστικά άτομα είχαν την τάση να δικαιολογούν μια αστοχία τους ως εσκεμμένη αν αυτή οδηγούσε σε βραβείο και χωρίς πρόθεση όταν δεν οδηγούσε. Αυτό δείχνει μια σύγχυση των παιδιών μεταξύ επιθυμιών και προθέσεων καθώς όταν το λάθος τους οδηγούσε στην επιθυμία να αποκτήσουν το βραβείο τότε εσφαλμένα το τοποθετούσαν στην πρόθεσή τους.

Το συμπέρασμα του Phillips για την αδυναμία της αναπαράστασης των προθέσεων των αυτιστικών παιδιών δεν μοιράστηκαν άλλοι ερευνητές οι οποίοι έκαναν το απόπημα να επιδείξουν οι ίδιοι τον επιθυμητό στόχο στο παιδί (**Russell, Hill, 2001**). Με αυτή την ενέργειά τους επηρέασαν ωστόσο το αποτέλεσμα της δοκιμασίας καθώς στην ερώτηση ελέγχου υπήρξε σύγχυση των παιδιών και αυτό γιατί η πρόθεση να χτυπήσουν ένα συγκεκριμένο στόχο ήταν περισσότερο προϊόν της υπόδειξης ενός άλλου κι όχι επιθυμία των ίδιων.

Στη δοκιμασία των “διάφανων προθέσεων” ζητήθηκε στα παιδιά να τελειώσουν τη ζωγραφιά πάνω σε μία διαφάνεια π.χ ενός παιδιού που του λείπει το αυτί. Πάνω από την πρώτη διαφάνεια τοποθετείται μια άλλη με ένα άλλο ημιτελές σχέδιο πχ φλιτζάνι χωρίς χερούλι, έτσι το παιδί χωρίς να το αντιληφθεί χρωματίζει τη δεύτερη διαφάνεια. Μετά την αποκάλυψη του λάθους τα παιδιά ρωτούνται και τι ήθελαν να ζωγραφίσουν

και τι σκεφτόντουσαν ότι ζωγράφιζαν κατά τη διάρκεια της ενέργειας (*Russell, Hill, 2001*). Στο μέλλον όταν άλλοι ερευνητές προσεκτικά απέκλιναν παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αποτελέσματα της δοκιμασίας, διαπίστωσαν πως τα αυτιστικά άτομα δίνουν λανθασμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις ελέγχου που σχετίζονται με τα ελλείμματά τους στην αντίληψη λανθασμένων πεποιθήσεων (*Williams, Happe, 2010*).

Η αδυναμία αναγνώρισης των προθέσεών τους γίνεται ακόμη πιο ξεκάθαρη στην εσφαλμένη αναγνώριση των αντανακλαστικών τους κινήσεων ως εκούσιες. Χαρακτηριστικά όταν προκλήθηκε σε αυτιστικά άτομα η αντανακλαστική κίνηση μετά από χτύπημα στο γόνατο, τα άτομα αυτά επέμεναν πως το πόδι τους κουνήθηκε μετά από εντολή τους (*Perner, 1991*). Υψηλή είναι κι εδώ η συσχέτιση με την επίδοση σε δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων.

**Μηχανισμοί σκέψης.** Ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς αντιλαμβάνονται τα αυτιστικά άτομα την πορεία των σκέψεών τους αλλά και το περιεχόμενό τους σε διάφορες στιγμές. Για το σκοπό αυτό τοποθετήθηκε μια συσκευή σε κάθε άτομο η οποία έβγαζε έναν ήχο σε τυχαίες στιγμές μέσα στη μέρα. Ο συμμετέχων καλούνταν να σταματήσει ό,τι έκανε τη δεδομένη στιγμή και να καταγράψει τις σκέψεις που είχε ακριβώς πριν ακούσει τον ήχο. Αποδείχθηκε πως τα άτομα που τα είχαν πάει καλύτερα σε δοκιμασίες θεωρίας του νου μπορούσαν ευκολότερα να ανακαλέσουν τις σκέψεις τους σε σύγκριση με άλλα που ήταν εντελώς ανίκανα. Διαφαίνεται ξανά λοιπόν το πώς σχετίζεται η αναφορά σε ατομικές γνωστικές λειτουργίες του εαυτού με την αναφορά σε πεποιθήσεις άλλων προσώπων (θεωρία του νου) (*Hurburt, 1994*).

Αξιοσημείωτο ακόμη είναι πως η περιγραφή των σκέψεων των αυτιστικών ατόμων αποτελούνταν στην πλειοψηφία τους από οπτικές εικόνες και όχι από εσωτερικευμένο

λόγο, πράγμα που υπογραμμίζει μια βασική διαφορά στον τρόπο που βιώνουν αυτά τα άτομα τις εσωτερικές εμπειρίες πρώτου βαθμού (*Whitehouse, Durkin, 2006*). Βέβαια μια εναλλακτική πιθανότητα είναι πως ενώ τα παιδιά με αυτισμό σκέφτονται με εσωτερικό λόγο και όχι μόνο με εικόνες (*Vygotsky, 1987*), εμφανίζουν δυσκολία στο να το αναφέρουν και να το εξωτερικεύσουν κατάλληλα ή ακόμα και να διαχωρίζουν τις δύο αυτές εμπειρίες (*Flavell et al, 1997*). Συμπεραίνουμε λοιπόν πως με τον έναν ή τον άλλο τρόπο υπολείπονται στην ακριβή συνειδητοποίηση των ατομικών τους γνωστικών λειτουργιών.

*Δεδομένα αυτοβιογραφικής μνήμης.* Κατά την έρευνα της θεωρίας του ατομικού νου στον αυτισμό στηριζόμαστε σε πολύ μεγάλο βαθμό σε προσωπικές παρελθοντικές αναφορές των αυτιστικών σχετικά με αναμνήσεις που μπορεί να έχουν, οι οποίες μας δίνουν μια εικόνα για το πώς βιώνουν το σύνδρομο. “Δεν μίλησα μέχρι τα πέντε μου χρόνια ξέρετε... Πριν αρχίσω να μιλάω πρόσεχα πολλά γύρω μου και τώρα όταν τα λέω στη μητέρα μου, είναι έκπληκτη που τα θυμάμαι. Μια μέρα η μητέρα μου ήθελε να φορέσω ένα καπέλο όσο ήμασταν στο αμάξι. Λογικά σκέφτηκα ότι ο μόνος τρόπος που μπορούσα να της δείξω ότι δεν θέλω ήταν να ουρλιάξω και να το πετάξω κάτω.” (*Nichols and Stich, 2003*).

Πολλοί θεωρούν πως τέτοιου είδους αυτοβιογραφικές αναφορές αποτελούν απόδειξη πως η αντίληψη των προσωπικών-ατομικών νοητικών καταστάσεων είναι άθικτες στον αυτισμό. Φαίνεται λοιπόν πως σε εκείνη την ηλικία είχαν ατομική συνείδηση σκέψεων ακόμη κι αν δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τις πεποιθήσεις των άλλων, κι αυτό αποδεικνύεται και από τις ζωνρές και λεπτομερείς περιγραφές των αναμνήσεών τους (*Mc Geer, 2004*).

Παρ' όλα αυτά όταν θέτουμε το ερώτημα για την αξιοπιστία των αυτοβιογραφικών αυτών αναμνήσεων πρέπει να τις ξεχωρίζουμε σε επεισοδιακές και εννοιολογικές. Οι επεισοδιακές αναμνήσεις είναι η συνειδητή ανάκληση προσωπικά βιωμένων γεγονότων, ενώ οι εννοιολογικές σχετίζονται με τεκμηριωμένες πληροφορίες. Περισσότερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις επεισοδιακές μνήμες διότι μπορεί να ξέρω πως ένα γεγονός μου έχει συμβεί αλλά να μην το θυμάμαι ακριβώς. Αυτή η ακριβής ανάμνηση θεωρείται αξιόπιστη για την ατομική συνείδηση (*Perner, 2000*). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ακριβείς περιγραφές αυτιστικών παιδιών από τη γέννησή τους. Τη στιγμή όμως που οι τυπικοί ενήλικες διακατέχονται από παιδική αμνησία, δηλαδή αδυναμία να ανακαλέσουν γεγονότα πριν από το τέταρτο έτος της ηλικίας τους, μας κάνει να θεωρήσουμε πως τέτοιες αναμνήσεις είναι αποτέλεσμα φαντασίας (*Lee Hobson, 1998*). Από την άλλη ερευνητές πιστεύουν πως αυτές οι επεισοδιακές μνήμες των αυτιστικών παιδιών μπορούν να θεωρηθούν ένα σπάνιο ταλέντο που πηγάζει από τις διαφορετικές από τις συνήθεις νευρικές συνδέσεις του εγκεφάλου τους (*Lyons, Fitzgerald, 2005*).

Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε σκεπτικιστικά τις πρώιμες αυτοβιογραφικές αναφορές των παιδιών που έχουν εξάλλου ένα σύνδρομο το οποίο σχετίζεται με ελλείμματα θεωρίας του νου και μνήμης. Δεν μπορούν οι μνήμες αυτές να μας κάνουν να αποκλείσουμε την ιδέα του ελλειμματικού ατομικού νου. Εξάλλου τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μεταξύ άλλων και την τάση να υποστηρίζουν πως βίωσαν ένα “ανόητο περιστατικό” όπως ότι βοήθησαν μια κυρία να βρει μια μαϊμού κι άλλα παρόμοια.

**Συνείδηση του σώματος- Μεσολάβηση.** Η αναγνώριση του εαυτού μας στον καθρέφτη έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει σαν ικανότητα στα παιδιά από την ηλικία των

15-24 μηνών και αποδεικνύει την ατομική συνείδηση η οποία βασίζεται στη γνώση του ποιος είμαι και τι ξέρω για τη σωματική μου παρουσία (*Lewis, 2003*). Η υπόθεση του Lewis για τη συνείδηση του φυσικού εαυτού και του ψυχολογικού είναι αλληλοεξαρτώμενες, οδηγεί στη σκέψη πως η αδυναμία των αυτιστικών παιδιών στην ακριβή γνώση των νοητικών τους καταστάσεων συνεπάγεται άγνοια και για τη σωματική τους υπόσταση.

Κάτι τέτοιο εξετάστηκε από το *Rochat to 2003* όταν έβαλε ένα παιδί μπροστά σε ένα καθρέφτη αφού του είχε χρωματίσει τη μύτη, περιμένοντας τη φυσιολογική αντίδραση του παιδιού να πιάσει τη μύτη του. Αλλά και από τον *Povinelli to 1996* ο οποίος τοποθετεί ένα αυτοκόλλητο στο κεφάλι του παιδιού σε ανύποπτο χρόνο κι έπειτα δείχνει το βίντεο στο παιδί που απαθανατίζει αυτή την ενέργεια, περιμένοντας το παιδί να βγάλει το αυτοκόλλητο. Η πλειοψηφία των παιδιών δείχνει να τα καταφέρνει σε τέτοιου είδους δοκιμασίες, και για όσα αποτυγχάνουν λέγεται πως ευθύνεται μια γενικότερη αναπτυξιακή τους καθυστέρηση παρά η ανικανότητα της αναγνώρισης του εαυτού ως συγκεκριμένο έλλειμμα στον αυτισμό (*Ferrari, Mathews, 1983*).

Ένα άλλο ζήτημα σχετικό με τη σωματική αναγνώριση αποτελεί η αναγνώριση της ατομικής μεσολάβησης σε μία πράξη. Με άλλα λόγια να γνωρίζω για ποιες αλλαγές είμαι υπεύθυνος και με τι ασχολούμαι. Είναι η διαφορά του τι προκαλείται από τον εαυτό και τι από τον εξωτερικό κόσμο. Ακόμη και αυτιστικά άτομα με αδύναμη θεωρία του νου πιάνουν σκορ γύρω στο μέσο όρο σε δοκιμασίες που εξετάζουν την αναγνώριση της μεσολάβησης. Σε παιχνίδια πχ στον υπολογιστή αναγνωρίζουν πότε δρουν οι ίδιοι μέσω του ποντικιού και πότε ο υπολογιστής, ενώ οι ικανότητες θεωρίας του νου δεν τους στέκονται εμπόδιο (*Williams, Happe, 2009*).

Αν και παραμένει λοιπόν η πεποίθηση πως ο σωματικός και ψυχικός εαυτός μοιράζονται κάποιο κοινό έδαφος, τα άτομα με αυτισμό φαίνεται να έχουν μια άθικτη αναπαράσταση του σώματός τους και της μεσολάβησής τους παρά την αποτυχία τους να αναγνωρίζουν πτυχές του ψυχολογικού τους εαυτού (*Williams, 2010*). Άρα η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων είναι δομικά ανεξάρτητη αφού η ύπαρξη της μιας δεν προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης.

Οι υποθέσεις όλων των παραπάνω κατηγοριών φανερώνουν πως τουλάχιστον σε ένα βαθμό η ατομική συνείδηση για τις προσωπικές νοητικές καταστάσεις όπως και η έννοια του εαυτού παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στον αυτισμό και αφήνουν ανοιχτό το παράθυρο και για άλλες επιρροές τέτοιου τύπου που αγγίζουν τη θεωρία του νου..

### **10. Η Θεωρία του ακραίου αρσενικού νου**

Όπως έχουμε ξαναπεί, ο αυτισμός και τα συγγενή του σύνδρομα συναντούν διάγνωση όταν παρουσιάζονται ανωμαλίες στην ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς, επικοινωνίας και εμφανίζονται εμμονικά ενδιαφέροντα. Το γεγονός ότι το αυτιστικό φάσμα εμφανίζεται σε συντριπτική πλειοψηφία στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια με αναλογία τουλάχιστον 10:1, μας κάνει να υποπτευθούμε πως κάποια χαρακτηριστικά του φύλου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρουσία του. Σε συνδυασμό και με τις αποδείξεις πως υπάρχουν δομικές και λειτουργικές διαφορές στον εγκέφαλο των ατόμων τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές απαιτήσεις, ενισχύονται ακόμα περισσότερο οι υποψίες αυτές.

Οι δύο λέξεις κλειδιά που βοηθούν στην περαιτέρω ανάλυση των παραπάνω πεποιθήσεων είναι η “εμπάθεια” και η “συστηματοποίηση”. Οι δύο αυτοί όροι είναι κατά μία έννοια όψεις του ίδιου νομίσματος καθώς μας επιτρέπουν να αξιολογήσουμε



δεδομένα που μας δίνονται και να τα χρησιμοποιήσουμε για να κάνουμε προβλέψεις, παρ' όλα αυτά το κάνουν με εκ διαμέτρου αντίθετο τρόπο.

**Η εμπάθεια** η οποία περικλείει μέσα και τη λέξη συμπάθεια αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων και των σκέψεων ενός άλλου ατόμου αλλά και την πρόβλεψη βάση αυτών της μετέπειτα συμπεριφοράς του καθώς και την κατάλληλη από πλευρά μας συναισθηματική απάντηση. Άρα περικλείει στο νόημά της και τη θεωρία του νου, ενώ βασίζεται πολλές φορές σε υποθετικές σκέψεις ειδικά όταν βρισκόμαστε στο σκοτάδι λόγω απουσίας χειροπιαστών δεδομένων. Οι γυναίκες και τα μικρά κορίτσια φαίνεται να υπερτερούν σε αυτήν την ικανότητα του εγκεφάλου. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε σημεία που τις χαρακτηρίζουν και ενισχύουν την παραπάνω παραδοχή όπως: η τάση να μοιράζονται αλλά και να περιμένουν τη σειρά τους, η άμεση αντίδρασή τους στη συναισθηματική φόρτιση όπως η έκφραση λύπης ή ένα θλιμμένο βλέμμα ενός τρίτου, οι πιο συχνές συζητήσεις τους για συναισθήματα, η τάση τους να εστιάζουν κατευθείαν στο πρόσωπο και να έχουν οπτική επαφή κ.α

**Η συστηματοποίηση** είναι ο τρόπος που αναλύουμε τις μεταβλητές ενός συστήματος, τους κανόνες του κι έτσι προβλέπουμε την μελλοντική του συμπεριφορά και το ελέγχουμε. Με τον όρο σύστημα αναφερόμαστε σε πλήθος πραγμάτων και κατηγοριών που ξεκινάνε από τεχνικά-εννοιολογικά-λειτουργικά συστήματα όπως είναι ο υπολογιστής-τα μαθηματικά-η τεχνική ενός σπορ αντίστοιχα, φτάνουν σε φυσικά όπως ένα φυτό, ακόμα και κοινωνικά συστήματα όπως μια επιχείρηση ή οι νόμοι του κράτους. Στο σημείο αυτό είναι φανερή η υπεροχή του αρσενικού φύλου ειδικά αν αναλογιστούμε: την προτίμησή τους σε παιχνίδια με συστημική λειτουργία όπως όπλα ή άλλα που απαιτούν κατασκευαστικές ικανότητες, την αυξημένη σε

σχέση με τα κορίτσια απόδοση στις θετικές επιστήμες που απαιτούν συστημική σκέψη, την ικανότητα στις επισκευές κ.α

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως η συστηματοποίηση είναι ένας αξιόπιστος τρόπος να καταλαβαίνουμε και να προβλέπουμε τους νόμους που κυβερνούν τα συστήματα ενώ η εμπάθεια αφορά τις προεκτάσεις των δυνατοτήτων αυτών στον κοινωνικό κόσμο. Τελικά πιθανότατα εξαρτώνται από διαφορετικές περιοχές του ανθρώπινου εγκεφάλου.

Ο καθένας από μας διαθέτει και την ικανότητα της εμπάθειας και εκείνη της συστηματοποίησης. Το θέμα είναι ποια από τις δύο εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό καθορίζοντας έτσι τη συμπεριφορά μας. Εμφανίζονται λοιπόν ανάλογα με το βαθμό αυτό οι εξής εγκεφαλικοί τύποι: (1) η εμπάθεια είναι περισσότερο ανεπτυγμένη από τη συστηματοποίηση (τύπος E > S δηλ Empathy > Systemizing) (2) η συστηματοποίηση είναι περισσότερο ανεπτυγμένη από την εμπάθεια (τύπος S > E) (3) είναι και τα δύο ισομερώς ανεπτυγμένα (S=E ισορροπημένος εγκέφαλος) (4) η συστηματοποίηση είναι υπερβολικά ανεπτυγμένη και η εμπάθεια σχεδόν απουσιάζει (S >> E) (5) η εμπάθεια είναι υπερβολικά ανεπτυγμένη και η συστηματοποίηση σχεδόν απουσιάζει (E >> S οι συστημικά τυφλοί)

Πρέπει να τονιστεί πως ακόμα και αν η πλειοψηφία των ανδρών εμφανίζει εγκεφαλική λειτουργία τύπου S Systemizing ενώ η πλειοψηφία των γυναικών τύπου E Empathizing κάτι τέτοιο δεν είναι απόλυτο. Μπορεί δηλαδή να υπάρχουν περιπτώσεις που εμφανίζουν ασυμφωνία εγκεφαλικού τύπου- φύλου, απλώς μιλάμε για τον κανόνα και όχι για τις εξαιρέσεις. Το γεγονός ότι υπάρχει ο εγκέφαλος ακραίου τύπου όπου η εμπάθεια απουσιάζει καθιστά τα άτομα αυτά άριστους συστημιστές άλλα τυφλούς στα συναισθήματα. Δημιουργείται λοιπόν μια εύλογη σύνδεση με τον αυτισμό που παρουσιάζει ακριβώς τα συμπτώματα αυτά και

ταυτόχρονα το ερώτημα αν το σύνδρομο αυτό αποτελεί μια ακραία μορφή αρσενικού εγκεφάλου τύπου S.

Η θεωρία του ακραίου αρσενικού μυαλού για τον αυτισμό αρχικώς προτάθηκε από τον **Hans Asperger το 1994**. “Η αυτιστική προσωπικότητα είναι μια ακραία έκφραση της αντρικής ευφυΐας. Ακόμα και στον τυπικό πληθυσμό βρίσκουμε διαφορές στην ευφυΐα μεταξύ των δύο φύλων. Στο αυτιστικό άτομο το χαρακτηριστικό αυτό των αρσενικών είναι υπερβολικό πέρα από το όριο.” Πέρα από τα χαρακτηριστικά του κάθε φύλου που προαναφέρθηκαν και κατατάσσουν τα άτομα σε μυαλό τύπου S ή E θα αναφερθούν περαιτέρω ενδείξεις που μελετήθηκαν και υποστηρίζουν τη θεωρία του ακραίου αρσενικού μυαλού:

***Διάβασμα του μυαλού.*** Τα κορίτσια έχουν αποδειχθεί επαρκέστερα από τα αγόρια σε δοκιμασίες θεωρίας του νου όπου προέβλεπαν την επερχόμενη συμπεριφορά και το συναίσθημα του υποκειμένου. Τα αυτιστικά υποκείμενα είχαν ακόμη χειρότερη απόδοση από τα αγόρια.

***Συναισθηματική νοημοσύνη.*** Τα παιδιά με αυτισμό σκοράρουν χαμηλότερα στα αντίστοιχα τεστ κι ακολουθούν τα αγόρια κι έπειτα τα κορίτσια. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στο μειωμένο ενδιαφέρον της πρώτης ομάδας κι έπειτα των αγοριών για οπτική επαφή κι αναγνώριση αλλά και στην παραγωγή εκφράσεων προσώπου που αντανακλούν συναισθήματα.

***Γλωσσική ανάπτυξη.*** Τα κορίτσια αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους νωρίτερα από τα αγόρια ενώ τα αυτιστικά παιδιά αργούν ακόμα περισσότερο. Ακόμη τα κορίτσια δείχνουν ευαισθησία στον τρόπο που θα εκφραστούν λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα του άλλου ενώ είναι πιο ικανά στην ανάπτυξη συζήτησης από τα αρσενικά άτομα. Αυτοί οι δύο προαναφερθέντες είναι χαρακτηριστικοί τομείς δυσκολίας για άτομα του αυτιστικού φάσματος.

**Συστημικές υπερικανότητες.** Κάποια άτομα με σύνδρομα αυτισμού εμφανίζουν εξαιρετικές ικανότητες ή και προτίμηση στους μαθηματικούς υπολογισμούς, σε παιχνίδια όπως το σκάκι, στη γνώση περί μηχανικών, στα μουσικά μοτίβα. Όλα αυτά αποτελούν συστημικές δομές όπου τα αρσενικά εμφανίζουν αυξημένο ενδιαφέρον.

**Προσοχή στη λεπτομέρεια.** Τόσο με την οφθαλμοκίνησή τους όσο και με τη μνημονική τους ικανότητα δείχνουν να δίνουν υπερβολική προσοχή στις λεπτομέρειες χρηστικές και μη όπως ημερομηνίες, τοποθεσίες, διαλόγους ταινιών κ.α. Αυτό σχετίζεται άμεσα με την υπόθεσή μας διότι η προσοχή στη λεπτομέρεια είναι το αρχικό στάδιο της τόσο δημοφιλούς στα αρσενικά υποκείμενα συστηματοποίησης.

**Εμμονή στα κλειστά συστήματα.** Υπάρχει μια εμφανής έλξη των παιδιών με αυτισμό από τα κλειστά συστήματα που διέπονται από αυστηρή δομή και κανόνες. Ένα καλό παράδειγμα αποτελεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής που είναι απόλυτα προβλέψιμος για έναν ικανό χρήστη. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να παρομοιαστεί με την προτίμηση των αγοριών στα ηλεκτρονικά και κατασκευαστικά παιχνίδια που έχουν περίπου την ίδια κλειστή και χωρίς συναισθηματική εμπλοκή φύση.

**Το ερωτηματολόγιο του αυτιστικού φάσματος.** Είναι ένα ερωτηματολόγιο που δημοσιεύθηκε το 2001 από τον Simon-Baron-Cohen και περιέχει πενήντα ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να ερευνηθούν κατά πόσο ενήλικες-έφηβοι-παιδιά με κανονική νοημοσύνη εμφανίζουν συμπτώματα αυτισμού. Φυσικά τα άτομα με αυτισμό έχουν το υψηλότερο σκορ και ακολουθούνται από τους άντρες του γενικού πληθυσμού.

**Βιολογικά-οικογενειακά δεδομένα.** Πολλές φορές μετρήσεις του μήκους των δακτύλων έχουν δείξει πως οι άντρες τείνουν να έχουν μακρύτερο μέσο από τον δείκτη, κάτι που μοιράζονται με τον αυτισμό. Ακόμη κυρίως τα αρσενικά παιδιά με αυτισμό τείνουν να εμφανίζουν πρόιμη ωρίμανση συνοδευόμενη από αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης. Τέλος η υψηλή συχνότητα εμφάνισης περιπτώσεων αυτισμού

σε οικογένειες με διακρίσεις σε περιοχές όπως τα μαθηματικά, τη φυσική και τη μηχανολογία εντείνουν την υποψία της κληρονομικότητας του ακραίου συστημικού μυαλού.

Φαινόμενα τα οποία δεν υπόκεινται στον πλήρη έλεγχο και μπορεί να είναι απρόβλεπτα όπως είναι η ανθρώπινη επαφή που απαιτεί ευελιξία, προκαλούν στο αυτιστικό παιδί είτε άγχος είτε απάθεια. Προσπαθούν λοιπόν να συστηματοποιήσουν κάθε κατάσταση δημιουργώντας νοητικούς κανόνες οι οποίοι φυσικά δεν είναι ενδεδειγμένοι σε κάθε περίπτωση και να εισάγουν τη ρουτίνα εκεί που απαιτείται εμπάθεια. Υπάρχει μια θεωρία που υποστηρίζει πως αυτή η προσπάθεια και αποτυχία οφείλεται στην αδυναμία των ατόμων αυτών να συνδέσουν τις λεπτομέρειες σε ένα τελικό όλο, δηλαδή σε αδυναμία κεντρικής εγκεφαλικής αλληλουχίας. Από την άλλη όμως είναι απαραίτητο για να κατανοήσεις το σύνολο να ξεκινήσεις μελετώντας τις λεπτομέρειες και μετά να προχωρήσεις στο επόμενο βήμα. Επιπρόσθετα η αδυναμία αλληλουχίας μας σπρώχνει να θεωρήσουμε πως ο αυτισμός καθιστά αδύνατο στα άτομα να αντιληφθούν σε οποιοδήποτε βαθμό ένα ολόκληρο σύστημα. Κάτι τέτοιο όμως δεν φαίνεται να είναι απόλυτο καθώς παρουσιάζονται περιπτώσεις που το αντικρούουν όπως είναι η εμμονή για παράδειγμα με τη ζωγραφική όπου παρά την προσοχή στη λεπτομέρεια τα έργα των παιδιών παρουσιάζουν αρμονία και ως προς το σύνολο, πράγμα που δείχνει ότι κατανοούν σε ένα τουλάχιστον βαθμό τις διαστάσεις του. Φαίνεται να φτάνει πιο κοντά στην πραγματικότητα το συμπέρασμα πως οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν είναι αποτέλεσμα μιας ρηχής και ακατάλληλης έμφασης στη λεπτομέρεια λόγω της τάσης να συστηματοποιείται αυτόματα οποιαδήποτε κατάσταση.

Το τι τελικά είναι αυτό που προκαλεί την αλλαγή ισορροπίας των ικανοτήτων εμπάθειας και συστηματοποίησης στον ανθρώπινο εγκέφαλο παραμένει αβέβαιο

αφήνοντας υπόνοιες για γενετικές διαφορές κι επίπεδα τεστοστερόνης. Τα δεδομένα επιδεικνύουν πως είτε είναι είτε δεν είναι ο αυτισμός μια ακραία μορφή αρσενικού εγκεφάλου σίγουρα μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία σε μικρό έως μεγάλο βαθμό. Πρέπει να υπάρχει ανεκτικότητα σε αυτές τις περιπτώσεις που ίσως έχουν βιολογικά καθορισμένο “τυφλό νου” όπως γίνεται εξάλλου και στο άλλο άκρο της παντελούς απουσίας συστηματοποίησης (θηλυκός νους, αδυναμία κατανόησης πχ μαθηματικών, μηχανών κτλ) που περνάει πιο απαρατήρητος στις κοινωνίες μας.

**(Baron-Cohen 2002).**

## **11. Θεωρίες διαφοροποίησης**

Από την αρχική ενασχόληση με τη θεωρία του νου πολλές εξηγήσεις και συναφείς θεωρίες έχουν διατυπωθεί για τον τρόπο λειτουργίας της. Η θεωρία του συνδυασμού είναι ένα μοντέλο που προτείνει την αυθόρμητη σύνθεση των ενεργειών που βρίσκονται στην προσοχή μας, τη θεώρηση των ενεργειών αυτών ως σκόπιμες και την επεξεργασία των νοητικών καταστάσεων (**Scholl, Leslie, 1999**). Το μοντέλο θεωρίας-θεωρίας υποστηρίζει πως τα παιδιά αναπτύσσουν μια αρχική θεωρία για το πώς λειτουργεί το ανθρώπινο μυαλό, στη συνέχεια όμως αντιλαμβάνονται το αναληθές των υποθέσεών τους. Αυτό που κάνουν λοιπόν είναι να αντικαθιστούν την αρχική τους θεωρία με άλλες που αποδεικνύονται από την εμπειρία πιο κατάλληλες (**Gopnik, Wellman, 1994**). Η θεωρία κοινωνίας και κουλτούρας υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές μεταβλητές όπως είναι η επαφή με φίλους και με οικογένεια, εμπλουτίζουν με εμπειρίες το άτομο και λειτουργούν αποφασιστικά στην ανάπτυξη θεωρίας του νου (**Jenkins, Astington, 1996**). Σύμφωνα τώρα με τη γλωσσική θεωρία η ικανότητές μας

στην κοινωνική επαφή σχετίζονται άμεσα με τη δεινότητά μας στη χρήση του λεξιλογίου (*Milligan, Astington, Dack, 2007*).

Οι δύο όμως σημαντικότερες θεωρίες που διαφοροποιούν το στοιχείο του εαυτού που μελετήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο από το κοινωνικό στοιχείο είναι η θεωρία της απομίμησης και η θεωρία της κοινωνικής ενδοπροσωπικής εξήγησης (FMS θεωρία). Η θεωρία FMS ορίζει την εξήγηση των διαπροσωπικών σχέσεων-καταστάσεων σε πλαίσια ενδοπροσωπικά και κοινωνικά. Δηλαδή με το ποιόν από τους δύο τρόπους (το εσωτερικό περιβάλλον ή το εξωτερικό) χρησιμοποιεί το άτομο για να εξηγήσει την καθημερινότητά του. Η FMS θεωρία υποστηρίζει ακόμα πως η μάθηση έχει περισσότερο ενδοπροσωπικό χαρακτήρα, καθώς είναι η αντικατάσταση των παλιών εγκατεστημένων αναπαραστάσεων στο μυαλό του παιδιού από νέες. Παρ'όλο που τα προβλήματα μάθησης είναι ένα χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών δεν αποτελεί διαγνωστικό κριτήριο, εξάλλου μόνο το 35% έχει νοητική υστέρηση. Άρα δεν μπορεί αυτό να αποτελέσει λόγο απόρριψης της πεποίθησης πως χρησιμοποιούνται οι ενδοπροσωπικές ικανότητες για μάθηση. Οι κοινωνικές από την άλλη όπως το δηλώνει και η ονομασία τους χρησιμοποιούνται στην κοινωνική αλληλεπίδραση (*Lucariello, Durand, Yornell, 2007*).

Η θεωρία της απομίμησης που έχει μελετηθεί και νωρίτερα δηλώνει πως οι ενδοπροσωπικές ικανότητες που λειτουργούν ως πρότυπο μοντέλο κατανόησης, θα είναι πάντα δυνατότερες από τις κοινωνικές. Αυτό όμως έρχεται σε αντίθεση με δεδομένα που υποστηρίζουν πως κάποια παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στην κοινωνική παρά στη διαπροσωπική θεωρία του νου (*Butter, Lucariello, 2006*) με χαρακτηριστικό παράδειγμα παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου (*Lucariello, Durand, Yornell, 2007*).

Είναι πιθανό πως η κοινωνική και ενδοπροσωπική θεωρία του νου διαφέρουν στις δοκιμασίες σε επίπεδα απαιτήσεων μνήμης:

“Όταν η Sally είδε το κουτί, πριν η Sally το ανοίξει, τι θεωρούσε ότι είχε μέσα;”

“Όταν είδες το κουτί, πριν το ανοίξεις, τι θεωρούσες ότι είχε μέσα;”.

Στην πρώτη περίπτωση ζητάμε την ανάκληση για την εμπειρία κάποιου άλλου σε σύγκριση με τη δεύτερη όπου η εμπειρία αφορά άμεσα εμάς. Το σίγουρο πάντως είναι ότι η θεωρία του νου δεν είναι μια μονοδιάστατη γνωστική ικανότητα αλλά μια διαφοροποιημένη που έχει ως στόχο να δίνουμε εξηγήσεις. Είναι πιθανή η μελλοντική χρήση της προέκτασης των ενδοπροσωπικών ικανοτήτων για ανάπτυξη των κοινωνικών (*Tine, Lucariello, 2012*).

## 12. Εγκέφαλος και θεωρία του νου

### 12.1 Άμεση-Έμμεση θεωρία του νου

Θα ήταν καλό να γίνει ένας διαχωρισμός στις δοκιμασίες θεωρίας του νου που εξετάζουν την έμμεση ανταπόκριση από την άμεση. Στις έμμεσες δοκιμασίες δεν δίνονται οδηγίες ή υποδείξεις στο άτομο για τη διαδικασία αναγνώρισης των νοητικών καταστάσεων του ήρωα. Μετράται εδώ η αυθόρμητη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας, όπως αυτή προβλέπεται από μη λεκτικές συμπεριφορές όπως είναι οι κινήσεις των ματιών, οι οποίες φανερώνουν τις προσδοκίες του ατόμου για τη συμπεριφορά του ήρωα της δοκιμασίας (*Southgate, Senju, Csibra, 2007*). Από την άλλη στις άμεσες δοκιμασίες δίνονται σαφείς οδηγίες στο παιδί που εξετάζεται στις ικανότητες θεωρίας του νου μέσα από δικά του λόγια και διηγήσεις.



Πολλοί αυτιστικοί ενήλικες μπορούν να εκπαιδευτούν και να επιτύχουν σε ικανότητες άμεσων δοκιμασιών, κάτι το οποίο είναι αδύνατο για τις έμμεσες δοκιμασίες γιατί στηρίζονται στον αυθορμητισμό (*Frith, 2004*). Οι έμμεσες δοκιμασίες εκτελούνται ασυνείδητα ενώ οι άμεσες με την παρουσία συνείδησης ενώ διαθέτουν και ευελιξία. Δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι αν κάποια προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν στο αυτιστικό σύνδρομο όπως μνήμης ή οφθαλμοκίνησης σχετίζονται και με τα δύο ήδη δοκιμασιών, παρά την υπόθεση πως οι ικανότητες που τις αφορούν ελέγχονται από ξεχωριστά γνωστικά συστήματα (*Apperly, Butterfill, 2009*). Είναι πιθανό να έχουν κοινό υπόβαθρο και να αναπτύσσουν παράλληλη ανάπτυξη.

Τα χαμηλότερα σκορ που εμφανίζουν τα αυτιστικά παιδιά στις έμμεσες δοκιμασίες έχει αποκλειστεί ότι μπορούν να εξηγηθούν από κάποια οπτική υπερευαισθησία τους που λειτουργεί διασπαστικά ειδικά όταν υπάρχει απουσία οδηγιών (*Baron-Cohen, 2009*). Κι αυτό γιατί εμφανίζουν παρόμοια οπτική συμπεριφορά κι όταν τους παρουσιάζονται καταστάσεις πραγματικότητας, αλλά και ψευδών πεποιθήσεων. Ακόμη δεν φαίνεται να αισθάνονται πιο οικεία και να δραστηριοποιούνται περισσότερο στις δοκιμασίες αυτές όσο περνάει ο χρόνος. Δεν είναι πρόθυμα με άλλα λόγια να χρησιμοποιήσουν την αυθόρμητη μάθηση ειδικά όταν δεν τους το υποδεικνύουν.

Το γεγονός ότι βρίσκονται διαφορές στις επιδόσεις των αυτιστικών γκρουπ σε έμμεσες δοκιμασίες ενώ οι διακυμάνσεις είναι μικρότερες στις άμεσες δοκιμασίες, οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα συστήματά τους είναι ξεχωριστά. Όπως προείπαμε ξεκινούν από μια κοινή βάση και αναπτύσσονται παράλληλα και όχι συνδεδεμένα (*Schneider, Slaughter, Bayliss, Dux, 2013*). Υπάρχουν βέβαια δεδομένα που

υποστηρίζουν πως οι έμμεσες ικανότητες δοκιμασιών είναι προάγγελος της ύπαρξης άλλων ικανοτήτων (*Sodian, Vuori, Perst, Kristen, 2012*).

### **13. Προσοχή**

Είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί το αν η αδιαφορία που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα στα κοινωνικά ερεθίσματα έχει να κάνει με προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής σε αυτά (*Desimore, Duncan, 1999*). Η λειτουργία της προσοχής είναι να εντοπίσει ένα ερέθισμα μεγαλύτερης σημασίας από τα υπόλοιπα διασπαστικά γύρω του και να κρατήσει τη συγκέντρωση του ατόμου πάνω σε αυτό. Ταυτόχρονα να φιλτράρει και τα υπόλοιπα ερεθίσματα που εντοπίζονται από τις αισθήσεις, όπως και να εναλλάσσει το κέντρο ή την ένταση της προσοχής όταν αυτό είναι απαραίτητο. Τα παιδιά με αυτισμό βέβαια φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα σε δοκιμασίες με μικρές ή ανύπαρκτες εναλλαγές προσοχής (*Pessoa et al, 2003*).

Υπάρχει η υπόθεση πως η προσοχή βασίζεται στη σύνδεση των οπτικών ερεθισμάτων με μπροστινές περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για το σκοπό αυτό και ανατροφοδοτούνται μεταξύ τους. Αυτό ενισχύει τις ιδέες για ευθύνη των κεντρικών εγκεφαλικών λειτουργιών και των λανθασμένων συνδέσεων για την κοινωνική αδιαφορία στον αυτισμό (*Burrack, 1994*).

Είναι αξιοσημείωτο παρ'όλα αυτά πως η έλλειψη προσοχής φαίνεται να επικεντρώνεται στα κοινωνικά ερεθίσματα και να μην εμφανίζεται στον ίδιο βαθμό στα μη κοινωνικά. Δηλαδή παρουσιάζονται ελλείμματα στην οπτική μνήμη προσώπων και όχι κτιρίων, έλλειψη προσοχής σε κοινωνικά δεδομένα ενός γεγονότος κι όχι πχ σε αντικείμενα του χώρου, αδιαφορία στο να αναφέρουν πιθανές εξελίξεις σε ιστορίες για πρόσωπα αλλά ενδιαφέρον για εξελίξεις που αφορούν αντικείμενα (*Leekam, Moore, 2001*).

Αυτιστικά παιδιά συμμετείχαν σε μια δοκιμασία όπου τα έβαλαν να κοιτάζουν μια καρτέλα στον κάθετο άξονα της οποίας υπήρχαν πρόσωπα και στον οριζόντιο σπίτια. Τους ζητήθηκε εναλλαγή της προσοχής τους στους δύο άξονες. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν μειωμένη δραστηριότητα των κέντρων προσοχής όταν τους ζητούνταν να κοιτάζουν τα πρόσωπα δηλαδή το κοινωνικό ερέθισμα, κάτι που δεν συνέβη με τα σπίτια όπου τα κέντρα προσοχής λειτούργησαν εντός του μέσου όρου των τυπικών παιδιών. Η εναλλαγή των συναισθημάτων στα πρόσωπα δεν φαίνεται να επηρεάζει τα επίπεδα προσοχής των αυτιστικών παιδιών, συνεπώς ένα ουδέτερο- ανέκφραστο πρόσωπο δεν είναι η αιτία της αδιαφορίας. Το ίδιο ισχύει και για τον αριθμό των ερεθισμάτων καθώς η αφαίρεση ενός εκ των δύο προσώπων του κάθετου άξονα δεν αύξησε τα επίπεδα προσοχής (*Bird, Catmur, Silani, Frith, 2006*).

Όταν θέλουμε να συγκρίνουμε την προσοχή των αυτιστικών παιδιών με παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι καλό οι δοκιμασίες να έχουν έναν μεγάλο αριθμό ερεθισμάτων και να απαιτούν υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης. Κι αυτό διότι με αυτόν τον τρόπο η λειτουργία των κέντρων προσοχής θα είναι έντονη στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κάνοντας έτσι ευκολότερη τη σύγκριση.

Ο χρόνος είναι σύμμαχος της ανάπτυξης των ελλειμμάτων προσοχής. Τα κοινωνικά ερεθίσματα που δεν επιβιώνουν στον ανταγωνισμό με τα μη κοινωνικά, δεν έχουν τη δυνατότητα να εντυπωθούν στη μνήμη, να επηρεάσουν και να συντελέσουν και σε μετέπειτα κοινωνική μάθηση. Με άλλα λόγια το αυτιστικό παιδί φτάνει στο σημείο να μην αναγνωρίζει πλέον ή να μαθαίνει να αγνοεί τα κοινωνικά ερεθίσματα παρουσία μη κοινωνικών (*George et al, 1999*). Βλέπουμε λοιπόν το πώς επηρεάζουν τα συστήματα προσοχής την κοινωνική συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών που οδηγεί σε μειωμένο ενδιαφέρον για το ερέθισμα, πόσο μάλλον για την περαιτέρω επεξεργασία βαθύτερων σημείων όπως οι πεποιθήσεις.

#### **14. Επιρροές μετά από εγκεφαλικό**

Έχει υπάρξει η υπόθεση πως η θεωρία του νου έχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό μηχανισμό με συγκεκριμένη νευρική βάση. Λειτουργικές εγκεφαλικές εικόνες έχουν δείξει μπροστινές εγκεφαλικές περιοχές να είναι περισσότερο ενεργές κατά τη διάρκεια δοκιμασιών θεωρίας του νου, παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει μέχρι στιγμής ομοφωνία σε αυτήν την κατεύθυνση (**Baron-Cohen, 1994**). Ακόμη θεωρείται από πολλούς πως η ανάπτυξη ικανοτήτων θεωρίας του νου ακολουθεί ένα προκαθορισμένο μοντέλο και έναν αφοσιωμένο όπως προείπαμε μηχανισμό (**Fodor 1992, Leslie and Roth 1993**). Μπορούν λοιπόν οι ικανότητες αυτές να είναι ανεξάρτητες από άλλες γνωστικές δομές. Στο σύνδρομο Williams για παράδειγμα τα παιδιά αν και δυσκολεύονται σε πολλά γνωστικά πεδία, παρουσιάζουν άθικτη ικανότητα διαβάσματος του νου (**Karmiloff-Smith, 1995**).

Αν είναι λοιπόν έτσι και το μοντέλο ανάπτυξης και λειτουργίας των ικανοτήτων αυτών είναι συγκεκριμένο και προκαθορισμένο, είναι χρήσιμο να εξεταστεί πώς επηρεάζονται αυτές οι λειτουργίες σε περιπτώσεις όπου υπάρχει κάποια αλλαγή στην εγκεφαλική λειτουργία μετά από ατυχήματα ή εγκεφαλικό. Μπορεί η άθικτη ως εκείνη τη στιγμή θεωρία του νου επιλεκτικά να αποκλειστεί αφήνοντας ανέπαφες άλλες δομές; Καταλληλότερη είναι η σύγκριση με βλάβες του δεξιού ημισφαιρίου καθώς τα αυτιστικά άτομα τα πηγαίνουν άσχημα σε πραγματολογικά πεδία που είναι ευαίσθητα σε φθορές σε αυτό το ημισφαίριο (**Ozonoff, Miller, 1996**). Πιο συγκεκριμένα άτομα που έχουν πάθει εγκεφαλικό σε αυτή την περιοχή δείχνουν παρόμοια κοινωνική και επικοινωνιακή συμπεριφορά με τον αυτισμό.

Η έρευνα δείχνει πως το υγιές δεξί ημισφαίριο είναι σημαντικό για τη θεωρία του νου καθώς τα άτομα με εγκεφαλικό παρουσίαζαν δυσκολία στη διάκριση της φάρσας

από το ψέμα πράγμα που συνδέεται με την αναγνώριση των προθέσεων (*Winner et al, 1998*). Η σπουδαιότητα του ημισφαιρίου αυτού φαίνεται και από την υψηλή λειτουργία του κατά την αναγνώριση λέξεων που έχουν να κάνουν με το μυαλό όπως σκέφτομαι, ονειρεύομαι κτλ. Άτομα που υπέστησαν εγκεφαλικό του αριστερού ημισφαιρίου δεν δείχνουν να παρουσιάζουν ελλείμματα θεωρίας του νου. Παρόλο όμως που εντοπίζονται περιοχές με υψηλότερη λειτουργικότητα κατά αυτές τις δοκιμασίες, δεν σημαίνει απαραίτητα πως η εγκεφαλική βλάβη σε άλλες περιοχές αποκλείεται να επηρεάσει το άτομο. Σε μερικές περιπτώσεις η πρόωμη παθολογία του αριστερού ημισφαιρίου μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια λειτουργιών του δεξιού λόγω της αναδιοργάνωσης που προκαλείται (*Ogden, 1989*). Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε επακριβώς τον πολύπλοκο τρόπο και τα μονοπάτια που ακολουθεί η πληροφορία για να φτάσει στις περιοχές αυτές.

Δεν μπορούμε ακόμη να θεωρήσουμε δεδομένο πως τα αυτιστικά άτομα έχουν βλάβη στο δεξί τους ημισφαίριο λόγω της ομοιότητας στην κοινωνική συμπεριφορά που παρουσιάζουν με τις περιπτώσεις των εγκεφαλικών. Μπορούμε ωστόσο να θεωρήσουμε πως σίγουρα το δεξί ημισφαίριο αποτελεί ένα σταθμό στην πορεία της λειτουργίας της θεωρίας του νου αλλά όχι απαραίτητα πως οι δομές του είναι απαραίτητες και για την αρχική ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών. Παρ'όλα αυτά αξίζει να σημειωθεί πως το δεξί ημισφαίριο συμβάλει στην κατανόηση του αυτισμού καθώς αποτελεί κέντρο ελέγχου για πολλά χαρακτηριστικά του όπως: έμφαση στη λεπτομέρεια και όχι στη γενική εικόνα, στερεότυπες κινήσεις (*Brugger et al, 1996*). Μια ακόμη πιθανή συσχέτιση του εγκεφαλικού του δεξιού ημισφαιρίου με τον αυτισμό είναι πως το πρώτο αποτελεί παράγοντα ρίσκου για ψυχωτικές διαταραχές όπως είναι η σχιζοφρένεια, η οποία όπως έχουμε αναφέρει σχετίζεται κι εκείνη με ανεπάρκειες στο διάβασμα του νου.

Τα αποτελέσματα των ερευνών υποδεικνύουν πως η θεωρία του νου μπορεί να έχει ξεχωριστή εγκεφαλική βάση και έναν αφοσιωμένο γνωστικό μηχανισμό. Και αυτό γιατί ενήλικες με εγκεφαλικό υπέστησαν βλάβη στοχευμένα σε ικανότητες θεωρίας του νου πράγμα που σημαίνει πως δεν βρίσκεται στα πλαίσια ενός πιο γενικευμένου εγκεφαλικού μηχανισμού. Παραμένει παρ' όλα αυτά αντικείμενο προβληματισμού το πώς θα επηρέαζαν οι βλάβες αυτές τις συνδέσεις και την ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε διάφορα ηλικιακά στάδια (*Happe, Browell, Winner, 1999*).

## 15. Ενδεικτικοί παράμετροι της θεωρίας του νου

### 15.1 Εμπιστοσύνη

Τα μικρά παιδιά έχουν την τάση εύκολα να πιστεύουν αυτό που τους λένε ακόμα και αν η πληροφορία αυτή έρχεται σε αντίθεση με την ήδη υπάρχουσα γνώση τους ή την κοινή λογική. Όμως λόγω του ότι οι πηγές πληροφοριών φυσικά δεν είναι πάντα αξιόπιστες είναι σημαντικό να διατηρούν κάποιο επίπεδο σκεπτικισμού και να μην τα υιοθετούν όλα έτσι άκριτα. Καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά δείχνουν να αυξάνουν αυτά τα επίπεδα σκεπτικισμού και στην προσχολική ηλικία έχουν σχετικά ελεγχόμενη κρίση στο τι, πότε και ποιον να εμπιστευτούν.

Είναι πιο περιορισμένη η εμπειρία που υπάρχει σχετικά με τα αντίστοιχα επίπεδα εμπιστοσύνης στα παιδιά με αυτισμό. Τα παιδιά αυτά λόγω της αντικοινωνικής τους φύσης λένε συχνά αυθόρμητα ψέματα με πολύ φυσικό τρόπο. Κάτι τέτοιο όμως δεν σημαίνει πως έχουν εσκεμμένη πρόθεση εξαπάτησης του άλλου καθώς γενικότερα παρουσιάζουν δυσκολίες χειρισμού των συνομηλίκων τους κι έτσι είναι εύλογο να θεωρήσουμε ότι μπορεί να ζορίζονται επίσης στο να προβληματιστούν για το αληθές

των λεγομένων που τους απευθύνονται. Ίσως λοιπόν είναι πιο ευκολόπιστα και πρόθυμα να πιστέψουν ό,τι τους λένε.

Για να φτάσουν σε κάποια συμπεράσματα **οι Yi Li, Junhao Pan το 2012** και συνεργάτες διεξήγαγαν ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με αυτισμό και άλλα τυπικής ανάπτυξης. Η δοκιμασία συμπεριελάμβανε τρία κουτιά όπου μέσα στο ένα ήταν τοποθετημένο ένα παιχνίδι που τα παιδιά θα αποκτούσαν αν το έβρισκαν. Σε δοκιμασίες τα παιδιά είχαν δει εκ των προτέρων που κρύβεται το παιχνίδι ενώ σε άλλες δεν είχαν γνώση. Στη συνέχεια ένα άγνωστο στα παιδιά πρόσωπο έμπαινε στο δωμάτιο και τους έδειχνε με το δάχτυλο ποιο κουτί να διαλέξουν ωθώντας τα προς ένα λάθος-άδειο κουτί. Το αποτέλεσμα ήταν πως όταν τα παιδιά δεν γνώριζαν που βρίσκεται κρυμμένο το βραβείο σχεδόν όλα με αυτισμό εμπιστεύτηκαν την υπόδειξη του αγνώστου την ώρα που τα μισά τυπικής ανάπτυξης έκαναν το ίδιο. Όταν γνώριζαν εξ' αρχής το κουτί που περιείχε το παιχνίδι σχεδόν όλα τα τυπικής ανάπτυξης και τα περισσότερα με αυτισμό απέρριψαν την υπόδειξή τους. Δεν άφησαν δηλαδή την παραπληροφόρηση να υπερβεί την ήδη υπάρχουσα προσωπική τους γνώση. Παρ' όλο που βλέπουμε πως η εμπιστοσύνη των παιδιών με αυτισμό έχει κι εκείνη κάποια όρια δεν μπορούμε να μη σημειώσουμε πως βρίσκεται σε μεγαλύτερα επίπεδα από εκείνα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ακόμα κι απέναντι σε έναν ενήλικα με τον οποίο δεν είχαν ποτέ προηγούμενη αλληλεπίδραση.

Υπάρχει λοιπόν μια τάση εμπιστοσύνης των αυτιστικών παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους η οποία όμως δεν είναι ξεκάθαρο αν θα είναι το ίδιο ισχυρή σε μεγαλύτερες ηλικίες ή αν θα επηρεάζεται περισσότερο από τη φύση της πληροφορίας και το πρόσωπο που τη μεταφέρει. Δεν είναι δυνατό ακόμη να μελετήσουμε την εμπιστοσύνη αν δεν την σκεφτούμε ως ένα κρίκο μιας μεγάλης αλυσίδας γνωστικών ικανοτήτων του αυτιστικού παιδιού. Για να αναπτύξει σκεπτικιστική εμπιστοσύνη

πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί πιθανές προθέσεις εξαπάτησης πίσω από τις συμπεριφορές, να καταλαβαίνει γενικότερα την ύπαρξη αληθινών και ψεύτικων πεποιθήσεων και την προσπάθεια του άλλου να εισάγει τις ψεύτικες στον ίδιο αλλά και το γεγονός ότι τα προσωπικά του πιστεύω μπορεί να διαφέρουν από των υπολοίπων και την πραγματικότητα. Είναι λοιπόν και η εμπιστοσύνη αναπόσπαστο κομμάτι της θεωρίας του νου όπου τα αυτιστικά παιδιά υπολείπονται. Δεν είναι απίθανο όμως αυτή η αποτυχία των παιδιών να στηριχτούν σε προηγούμενες εμπειρίες που δείχνουν πως οι ενήλικες μπορεί να λένε ψέματα και να μην τους εμπιστεύονται πάντα, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στο παρελθόν έχουν έρθει σε επαφή μόνο με αξιόπιστους ενήλικες που δεν είχαν πρόθεση να τους εξαπατήσουν αλλά να έχουν επαφή μαζί τους.

#### **16. Φαντασία-Μυθοπλασία**

Η διήγηση ιστοριών είναι ένα φαινόμενο διαπολιτισμικό και διαχρονικό που δεν κάνει διακρίσεις σε γλώσσα και κοινωνικό επίπεδο. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ξοδεύουν απίστευτα μεγέθη χρόνου και χρήματος για να επενδύσουν στη μυθοπλασία. Είναι χαρακτηριστικό να αναλογιστούμε πως οι σαπουνόπερες ακολουθούν την πορεία της τηλεόρασης από τη δημιουργία της και πως οι ταινίες φαντασίας ξεπερνούν κατά πολύ σε κέρδη τις συμβατικές. Πλήθος ανθρώπων σπεύδουν να ξοδέψουν άπλετο χρόνο από τη ζωή τους αλλά και μέρος του εισοδήματος τους για να αγοράσουν τα βιβλία ενός επώνυμου λογότυπου μυθοπλασίας (όπως ο Χάρι Πότερ, ο Άρχοντας των δαχτυλιδιών, το “Game of thrones”) και στη συνέχεια να το ακολουθήσουν και στις κινηματογραφικές αίθουσες απορροφημένοι από τον φανταστικό κόσμο που δημιουργεί. (*Zunshine, 2011*)



Είναι περίεργο λοιπόν τι είναι αυτό που κάνει τους ανθρώπους πρόθυμους να κάνουν αυτές τις θυσίες για κάτι που γνωρίζουν εξ' αρχής πως είναι ψέμα. Η απάντηση είναι στην ίδια τη φύση της μυθοπλασίας και στις ανάγκες που μας ικανοποιεί ως όντα σε γνωστικό επίπεδο. (*Carroll, 2004*). Το γεγονός ότι η μυθοπλασία έχει βαθιά κοινωνικές ρίζες φαίνεται από την έμφαση της σε κίνητρα, στόχους, επιθυμίες και σκέψεις χαρακτηριστικών. (*Marand and Oatley, 2008*). Κατά αυτήν την έννοια αποτελεί μια εκδοχή, έναν μικρόκοσμο της αληθινής κοινωνίας εξασκώντας παράλληλα τις ικανότητές μας στην κοινωνική κατανόηση. Ενώ μια άλλη άποψη είναι πως απλώς ικανοποιεί την καταπιεσμένη επιθυμία μας για κουτσομπολιό. (*Nettle, 2005*). Πατώντας σε αυτή τη σκέψη συνδέουμε άμεσα τη φαντασία αυτού του είδους με το μηχανισμό εισόδου μας στο μυαλό των άλλων δηλαδή τη θεωρία του νου. Προσπαθούμε βασισμένοι στα ερεθίσματα που δεχόμαστε να φανταστούμε τις πνευματικές καταστάσεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων. Αυτό είναι και το μέτρο επιτυχίας των ιστοριών αυτών που δεν θα είχαν λόγο ύπαρξης αν ξαφνικά χάναμε την προσαρμοστικότητα κι αναπόφευκτα το ενδιαφέρον μας στην ενσυναίσθηση. Έτσι είναι πολύ ενδιαφέρουσα η σχέση των αυτιστικών ατόμων με τη μυθοπλασία καθώς τα ελλείματά τους εμπίπτουν ακριβώς στην παραπάνω πρόταση. (*Zunshine, 2006*)

Η έρευνα της σχέσης τους θα ήταν ωφέλιμη και για τις δύο πλευρές. Είναι λογικό να προβλέψουμε πως καθώς η μυθοπλασία στηρίζεται σε ικανότητες της θεωρίας του νου και στην επικοινωνία των μηνυμάτων του συγγραφέα με το κοινό, τα αυτιστικά άτομα θα δείξουν μηδαμινό ενδιαφέρον. Αποτελούν όμως ένα καλό δείγμα έρευνας για να βγουν ξεκάθαρα συμπεράσματα για την αξία στοιχείων όπως η ειρωνεία, ο σαρκασμός, κ.α που δεν θα μπορούσαν να μετρηθούν σε κανονικό πληθυσμό ο οποίος δεν μπορεί φυσικά να απενεργοποιήσει ξαφνικά τις ικανότητές του αυτές.

Ακόμη μετρήσεις έχουν γίνει σε αναγνώστες μυθοπλασίας και μη έχουν δείξει πως οι πρώτοι έχουν αυξημένες ικανότητες σε δοκιμασίες θεωρίας του νου σε σχέση με τους υπολοίπους. Κάτι τέτοιο αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο χρήσης της μυθοπλασίας για ενίσχυση αυτιστικών ατόμων. (*Mar, 2006*)

Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια ενός διάσημου αυτιστικού: “άνθρωποι... οι οποίοι κατασκεύασαν τους κόσμους τους, έζησαν τις ζωές τους με αφάνταστα διαφορετικούς τρόπους” (*Grandin, 1995*), έτσι είναι λογικό η μυθοπλασία να έχει άλλη διάσταση συνήθως πιο ρεαλιστική στα μάτια τους. Αλλά η μοντέρνα μυθοπλασία δεν μπορεί να διατηρήσει τα όσα λέει ρεαλιστικά αληθή και θα συνεχίσει να προϋποθέτει σύνθετες ικανότητες θεωρίας του νου.

Αν και οι περισσότερες δοκιμασίες που εμπλέκουν ιστορίες ζητούν από το παιδί να αναπαράγει μια πλοκή που άκουσε, υπάρχουν κάποιες που εξετάζουν τη δημιουργία. Και στις δύο περιπτώσεις το βασικό πρόβλημα είναι η αδυναμία του αυτιστικού παιδιού να αντιληφθεί πως το κοινό χρειάζεται ένα πλήθος βοηθητικών πληροφοριών για να ακολουθήσει την πλοκή. Απουσιάζει η χρήση επιρρημάτων ενώ εντοπίζονται πολλά κενά στη διήγηση που οδηγούν σε ασύνδετα αυθαίρετα συμπεράσματα. Αν και η προσπάθειά τους συμπεριλαμβάνει τα κύρια στοιχεία της ιστορίας όπως είναι το κεντρικό γεγονός, οι στόχοι, το αποτέλεσμα, θα λέγαμε πως περιγράφονται με ανεπαρκή ή ακατάλληλο τρόπο. Έχουν μάθει δηλαδή τους μηχανισμούς διήγησης αλλά μένουν στην επιφάνεια και όχι στην ουσία. Συχνά περιγράφουν άχρηστες υλικές λεπτομέρειες και δεν ξεχωρίζουν τη σημαντικότητα κάποιου γεγονότος μεταξύ άλλων. (*Cole, 2008*). Μια εξήγηση της συμπεριφοράς αυτής είναι η έμφαση που δίνουν στην λεπτομέρεια πολλές φορές εις βάρος της γενικής εικόνας. (*Frith, 1989*). Μια άλλη πως καταλαβαίνουν τις ιστορίες αλλά δεν το ανακλούν στη διήγηση καθώς δεν μπορούν να αντιληφθούν τον κατάλληλο τρόπο εκείνο για κάθε ακροατή. Τέλος

είναι πιθανό να αναπαράγουν τις ιστορίες με τον τρόπο που τις βίωσαν στο μυαλό τους μη μπορώντας να ξεχωρίσουν τα στοιχεία της από τα πρόσθετα δικά τους.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αυτιστικά παιδιά στις ιστορίες αποτυπώνονται απόλυτα στις αναγνωστικές τους προτιμήσεις. Ενώ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης βασίζονται στο περιεχόμενο του βιβλίου, τα αυτιστικά προτιμούν ιστορίες που τους φαίνονται αληθινές. Το ενδιαφέρον τους περιστρέφεται γύρω από μη κοινωνικά αναγνώσματα αλλά περιγραφικά και με λεπτομέρειες κυρίως αντικειμένων όπως είναι οι εγκυκλοπαίδειες. Οι εγκυκλοπαίδειες είναι αντικοινωνικές από δύο απόψεις: δεν περιέχουν ανθρώπους ως χαρακτήρες, δεν εμπεριέχουν την επικοινωνία του μηνύματος ενός συγγραφέα με το κοινό. (*Barnes, 2012*)

### ***17. Αναγνώριση τρισδιάστατων χαρακτήρων***

Παραδοσιακά οι ικανότητες στη θεωρία του νου προσμετρούνται από υο βαθμό κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων σε μοντέλα δοκιμασιών όπως εκείνο της Sally και της Anne. Παρ' όλα αυτά ενδιαφέρον έχει και η διερεύνηση των ικανοτήτων αυτών σε δοκιμασίες δύο διαστάσεων όπως είναι η παρατήρηση κινουμένων σχεδίων. Αυτού του τύπου οι δοκιμασίες παρουσιάζουν ακόμη περισσότερη δυσκολία καθώς είναι εμφανές ότι οι χαρακτήρες διαθέτουν πεποιθήσεις και είναι έμψυχα σε σχέση με τις κούκλες που διαθέτουν χαρακτηριστικά που το καθιστούν πιο φανερό. Η παραπάνω παραδοχή βέβαια αφορά περισσότερο παιδιά του αυτιστικού φάσματος καθώς του κανονικού πληθυσμού έχουν δείξει πως δίνουν στοιχεία προσωπικότητας και συναισθημάτων σε γεωμετρικές φιγούρες, άσχετα με το αν τους δίνεται η αντίστοιχη οδηγία (*Heider, Simel, 1944*). Τα κινούμενα σχέδια δίνουν την εντύπωση ενός απλού σχήματος που έχει ζωή, κινείται με πρόθεση, με στόχους κι έχει

πεποιθήσεις ( *Scholl, Tremoulet, 2000*). Κάθε παιδί 3-4 χρονών είναι ικανό να αποδώσει αυτές τις ιδιότητες σε κινούμενα σχήματα. (*Berry-Springer, 1993*).

Τα αυτιστικά άτομα κι αυτά με τη σειρά τους αποδίδουν σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά πεποιθήσεων στα κινούμενα σχέδια. Το σημείο που διαφέρουν από τα τυπικής ανάπτυξης είναι η ανικανότητά τους να περιγράψουν με ακρίβεια και καταλληλότητα τα κινούμενα σχέδια εκείνα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και προϋποθέτουν υψηλές ικανότητες θεωρίας του νου. Σε δοκιμασία που απεικονίζει ένα μικρό τρίγωνο που παγιδεύεται και στη συνέχεια δραπετεύει ξεγελώντας ένα άλλο μεγάλο τρίγωνο τα παιδιά είπαν:

Παιδί τυπικής ανάπτυξης: "Το κόκκινο παγιδεύει το μπλε σε ένα κουτί. Το μπλε σκέφτεται ένα τρόπο να βγει έξω, σπρώχνονται και το μπλε το ξεγελά και βγαίνει από το κουτί".

Αυτιστικό παιδί: "Είναι χαρούμενα αλλά παλεύουν. Νομίζω πως είναι χαρούμενα που παλεύουν. Σπρώχνει το ένα το άλλο. Το ένα τρέχει μακριά".

Είναι χαρακτηριστικό πως δεν υπάρχει διαφορά στην έκταση των περιγραφών. Να προστεθεί ότι η καταλληλότητα μιας περιγραφής δεν εξαρτάται από τις σύντομες ή εκτενέστερες προτάσεις αλλά από το περιεχόμενο τους. Ενώ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης διακατέχονται από λέξεις συναισθηματικών καταστάσεων όπως :

ξεγέλασμα, έκπληξη, κρύβεται, ξεφεύγει, των αυτιστικών είναι πολύ πιο πολλές σε αυτό το επίπεδο(χαρούμενοι).Ακόμη αδυνατούν να συνδέσουν λογικά τις ενέργειες των κινουμένων σχεδίων και τα κίνητρα γύρω από αυτές. Τα τυπικής ανάπτυξης από τη μεριά τους χρησιμοποιούν με πρόθεση εξεζητημένη

γλώσσα. (*Salter, 2008*). Φαίνεται λοιπόν πως η απόδοση στις δοκιμασίες αυτές αυξάνεται για όσους κατέχουν υψηλότερη λεξιλογική ευφυΐα. Στην πραγματικότητα όμως αυτό που κάνει τα αυτιστικά άτομα να μειονεκτούν είναι η δυσκολία τους στη

χρήση λέξεων που αποδίδουν ρεαλιστικές καταστάσεις και στη γενική λεξιλογική τους γνώση. (*Whitehouse 2007*).

Κάποιοι άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τα παιδιά στις περιγραφές τους είναι η ντροπή τους στο να δώσουν τις απαντήσεις που θα ήθελαν και η συστολή τους σε σχέση με τους πιο τολμηρούς που αποδεικνύονται περισσότερο περιγραφικοί. Ένα άλλο σημείο είναι οι οδηγίες και το πόσο ακριβείς είναι διότι τα άτομα με αυτισμό υιοθετούν περισσότερο την κυριολεκτική σημασία αυτού που τους λέγεται. Ίσως δηλαδή η παρουσία της οδηγίας ‘‘πες μου τι νιώθει, τι σκέφτεται το τρίγωνο’’ κι όχι ένα απλό ‘‘τι κάνουν τα τρίγωνα;’’ να κάνει τη διαφορά. Ακόμη το πώς παρουσιάζονται τα κινούμενα σχέδια έχει σημασία δηλαδή αν τους δίνεται εξ’ αρχής η ανθρώπινη ιδιότητα π.χ. ‘‘τι άτομο είναι το μεγάλο τρίγωνο;’’. (*Klin, 2000*)

Παρ’ όλα αυτά οι παραπάνω παράγοντες ίσως επηρεάζουν σε μικρό βαθμό την περιγραφή του παιδιού, η οποία όπως και να ‘χει περιστρέφεται γύρω από το θέμα και αναφέρει στόχους και βασικές δράσεις, όμως με ακατάλληλο όπως είπαμε τρόπο. Αυτή η αδυναμία στη θεωρία του νου για τους δισδιάστατους χαρακτήρες αποτελεί κι αυτή μια πρόβλεψη της ίδιας αδυναμίας να κατανοήσουν κατάλληλα συνθετότερες κοινωνικές συνθήκες της καθημερινής ζωής.

### **18. Διερεύνηση της φωνής του ομιλητή**

— Η ανθρώπινη φωνή περιέχει ένα πλήθος πληροφοριών σχετικά με συναισθήματα, πνευματικές καταστάσεις και σκέψεις. Κάποιες από αυτές τις πληροφορίες ζίναι πιο απλές ενώ άλλες χρειάζονται υψηλές ικανότητες θεωρίας του νου. Εξετάζουν αυτές τις ικανότητες σε διαβαθμισμένες κλίμακες από απλές φυσικές καταστάσεις μέχρι κοινωνικές που χρειάζονται θεωρία του νου δευτέρου βαθμού. (*Mccan, 2003*)

Πιο συγκεκριμένα η φωνή μας δίνει στοιχεία για τους τρόπους ομιλίας όπως είναι οι δυνατές κραυγές, το τρέμουλο, το ψιθύρισμα που μπορεί να κρύβουν στρες ή θυμό. Μας πληροφορεί για τη φυσική κατάσταση του ομιλητή τη συγκεκριμένη στιγμή όπως το αν είναι κουρασμένος. Τα δύο παραπάνω στοιχεία δεν απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες διαβάσματος του μυαλού καθώς είναι εμφανή κι εξωτερικά ως πληροφορίες.

Η αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων (φόβος, λύπη, χαρά κτλ) πάει ένα βήμα παραπέρα σε δυσκολία καθώς προϋποθέτει τη σύνθεση εμφανών εξωτερικών στοιχείων με μια εσωτερική κατάσταση. Τα βασικά συναισθήματα είναι αναγνωρίσιμα από τα παιδιά ακόμη και από την ηλικία των 9-12 μηνών όπου ψάχνουν πληροφορίες από το πρόσωπο των γύρω τους. *(Moore-Corkum 1994)*. Ακόμα και τα θηλαστικά αν και δεν τα αναπαριστούν αναγνωρίζουν τα βασικά ανθρώπινα συναισθήματα. *(Tate, 2006)*

Ακόμα πολυπλοκότερα από τα βασικά αισθήματα είναι τα κοινωνικά. Αυτά είναι συνδεδεμένα με τη θεωρία του νου τόσο στο αυτιστικό φάσμα όσο και στην τυπική ανάπτυξη καθώς δεν στηρίζονται απλά σε ενεργοποίηση μνημονικών λειτουργιών κι εμπειριών για την αναγνώρισή τους όπως γίνεται στα βασικά συναισθήματα. Απαιτούν λοιπόν τουλάχιστον πρώτου βαθμού θεωρία του νου και μεταναπαραστατικές ικανότητες για τα αισθήματα του ομιλητή. Δεν ακούγεται απλώς κουρασμένος αλλά πχ. ακούγεται ντροπιασμένος για κάτι.

Περισσότερη αναπαραστατική ικανότητα αλλά και θεωρία του νου 2<sup>ου</sup> βαθμού χρειάζονται οι ολοκληρωμένες προτάσεις και οι διάλογοι για να αντιληφθεί τις πεποιθήσεις σχετικά με πεποιθήσεις.

A: “Είναι μια φοβερή ταινία”

B: “Πράγματι φοβερή ταινία!”

Η αναγνώριση της σκέψης του B πάνω στη σκέψη του A καθώς και το ενδεχόμενο της πιθανής ειρωνείας του είναι από τις ανώτερες και τις πιο απαιτητικές πληροφορίες που μπορεί να δώσει η φωνή. Το πιο πιθανό είναι να μην κατανοηθούν από το αυτιστικό παιδί ή να τις εκλάβει καθαρά καταφατικά και ρεαλιστικά. Το ίδιο παρατήρητα περνούν τεχνάσματα όπως οι ρητορικές ερωτήσεις και η έμφαση που δίνει η επανάληψη λέξεων:

A: “Δείχνεις κουρασμένος”

B: “Δεν είμαι κουρασμένος, είμαι εξαντλημένος!” (Wilson, 2000)

Σε δοκιμασίες αναγνώρισης στοιχείων από τη φωνή που υποβλήθηκαν άτομα του αυτιστικού φάσματος παρατηρήθηκε ότι εκείνα κυρίως με Asperger δεν υστερούσαν δυσανάλογα με τα απλά συναισθήματα στα πιο σύνθετα κάτω από τις συνθήκες της δοκιμασίας. Οι απαντήσεις τους παρ’ όλα αυτά ήταν πιο αργές και διστακτικές και οι δυσκολίες αυτές επεκτείνονταν σε όλες τις καταστάσεις απλές και σύνθετες. Στην καθημερινή τους ζωή όπου βρίσκονταν αντιμέτωποι με όχι και τόσο προστατευμένες συνθήκες κι έπρεπε παράλληλα να αξιολογήσουν κι άλλα κοινωνικά ερεθίσματα πέρα από τη φωνή, η απόδοσή τους μειώθηκε ραγδαία. Παρ’ όλα αυτά τα παρόντα δεδομένα δεν μας αφήνουν να θεωρήσουμε πως η τύφλωση του νου είναι απόλυτη αλλά μάλλον ότι το παιδί μπλοκάρεται από το συνδυασμό ερεθισμάτων. (Chevalier, 2010)

Ένα στοιχείο που τα διαχωρίζει από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι η απουσία αυθορμητισμού στην αναζήτηση στοιχείων από τη φωνή του ομιλητή καθώς η απόδοσή τους για να αυξηθεί φαίνεται να χρειάζεται σαφείς οδηγίες του τύπου: “Δώσε πολύ προσοχή στη φωνή του” (Wang, 2007). Επίσης βοηθητικά είναι και τα κίνητρα ακρόασης όπως ένας ομιλητής γνωστός (π.χ η μητέρα) ή κάποιος που προτίθεται να του δώσει γλύκισμα κατά τη δοκιμασία. (Kahana, 2008). Αρα ίσως η

σωστή κατεύθυνση να είναι στην ενίσχυση των κινήτρων που θα ωθήσουν το παιδί να επεξεργαστεί τα φωνητικά ερεθίσματα ειδικά αν διατεθούν όπως συζητείται μηχανές αναγνώρισης φωνής.

### **19. Πώς βγάζουν συμπεράσματα τα αυτιστικά άτομα;**

Καθώς το νόημα κατασκευάζεται από την ύπαρξη πληροφόρησης αλλά και από τη σύνδεση όλων των πληροφοριών μαζί, η εξαγωγή συμπερασμάτων έχει ρόλο ύψιστης σημασίας τόσο στις διαδικασίες εννοιολογικών όσο και ρεαλιστικών καταστάσεων. (Leinonen, 2000). Στην επικοινωνία πολλά από αυτά που χρειάζεται να καταλάβουμε δεν μας λέγονται ευθέως αλλά τα αντιλαμβανόμαστε διότι κατασκευάζουμε το νόημα φτιάχνοντας συμπεράσματα. (Dennis, 2001, Lazenby&Lockyer). Ακόμη ο γραπτός λόγος αν ληφθεί υπόψη μεμονωμένα συχνά δεν βγάζει κανένα νόημα εκτός κι αν συνδυαστεί με τη δική μας γνώση για τον κόσμο.

Τ' αυτιστικά άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην επιλογή της πιο κατάλληλης κατάληξης ανάμεσα σε διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις κατά τη διάρκεια δοκιμασίας σύνδεσης γεγονότων σε αφηγούμενες ιστορίες. (Jolliffe, Baron-Cohen, 1999). Δεν μπορούσαν δηλαδή να φτάσουν στην προφανή κατάληξη της ιστορίας η οποία όμως προϋπόθετε να ενωθούν τα γεγονότα με ευκόλως εννοούμενα συμπεράσματα. Η αποτυχία αυτή δύο εξηγήσεις μπορεί να έχει: η μία λάθος χρήση-επεξεργασία των πληροφοριών της ιστορίας με τη γενική για τον κόσμο γνώση του παιδιού, η απουσία της γνώσης αυτής. Οι παραπάνω δυσκολίες επεκτείνονται και στην κατανόηση αναγνωστικών πληροφοριών μέσα σ' ένα κείμενο όπου μπορεί να λείπουν κάποια στοιχεία από την πρόταση ή η φανερή από το νόημα σύνδεση των προτάσεων. (Ozonoff-Miller, 1996).



Τα ελλείμματα αυτά που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα στην εξαγωγή συμπερασμάτων είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη θεωρία του νου. Τα άτομα αυτά είναι ικανά να βγάζουν συμπεράσματα μέσω μίας λέξης που περιγράφει τη νοητική, επιφανειακή ή συναισθηματική κατάσταση σε μια δοκιμασία, αδυνατούν όμως να προεκτείνουν και να συνδέσουν τα συμπεράσματα αυτά στον πραγματικό κοινωνικό κόσμο (*Dennis, 2001*). Δηλαδή δεν μπορούν να θέσουν τις βάσεις για μια ουσιαστική κοινωνική αλληλεπίδραση εφόσον δεν βγάζουν συμπεράσματα γι' αυτό που εννοούσε πραγματικά ο ομιλητής, τις βαθύτερες του σκέψεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το ερώτημα σε ποιο ακριβώς είδος συμπερασμάτων βρίσκουν τη μεγαλύτερη δυσκολία τα άτομα αυτά. Δεν μπορούν εννοιολογικά να το συλλάβουν και να το προσεγγίσουν ή μήπως είναι η ρεαλιστική εφαρμογή τους που εμπεριέχει το πρόβλημα; Ακόμη τα συμπεράσματα μπορούν να χωριστούν σε προς τα πίσω και πρόβλεψη. Της πρώτης κατηγορίας ενώνουν τα δεδομένα που προσλήφθηκαν από παρελθοντικά γεγονότα ενώ τα πρόβλεψης κάνουν υποθέσεις γι αυτά που πιθανόν να συμβούν αργότερα (*Gibs 1999*).

Παράδειγμα παρελθοντικού συμπεράσματος:

A: “ Χθες ο Δημήτρης πήγε στον οδοντίατρο.”

B: “ Το δόντι του δεν πονάει πια.”

Συμπέρασμα: Ο οδοντίατρος του έφτιαξε το δόντι.

Παράδειγμα συμπεράσματος πρόβλεψης:

A: “Η Μαρία περνούσε το δρόμο αφηρημένη.”

B: “ Ένα αυτοκίνητο έρχεται με μεγάλη ταχύτητα.”

Συμπέρασμα: Το αυτοκίνητο θα χτυπήσει τη Μαρία.

Παράδειγμα συμπεράσματος βασισμένου σε πληροφορίες και ρεαλιστική γνώση του κόσμου:

A: “Η Άννα παίρνει τα κλειδιά του αμαξιού από το τραπέζι.”

B: “ Τα δίνει στον αδερφό της.”

Συμπέρασμα: Η εμπειρία μας λέει ότι δεν θα οδηγήσει το αμάξι αλλά θα το δανείσει στον αδερφό της.

Είναι συχνότερο φαινόμενο ν’ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εξαγωγή ρεαλιστικών συμπερασμάτων καθημερινής ζωής όπως αυτό του τελευταίου παραδείγματός μας. Αυτό συνδέεται άμεσα με τις παρόμοιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στη χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένου λεξιλογίου σε κοινωνικές συνθήκες που δεν πηγάζει από γενική τους ανεπάρκεια σε λεξιλογική γνώση (*Ghaziuddin, 2000*). Βασικό αίτιο της αδυναμίας αυτής είναι ο συνδυασμός πληροφοριών που απαιτείται από διαφορετικές πηγές: πληροφορίες κειμένου, γνώση του κόσμου, γνώση για τις προθέσεις του ομιλητή. Έτσι η θεωρία του νου σχετίζεται και με τα παρελθοντικά συμπεράσματα και με τα μελλοντικά καθώς έχει αποδειχθεί πως ένα παιδί που περνάει επιτυχώς δοκιμασίες της θεωρίας έχει μεγαλύτερη επιτυχία στις δοκιμασίες συμπερασμάτων. Κι αυτό γιατί οι δοκιμασίες θεωρίας του νου βασίζονται σε δύο συμπερασματικές ικανότητες: μια γενική ικανότητα να κάνει κάποιος προβλέψεις και μια πιο ειδική ικανότητα να βγάζει συμπεράσματα σχετικά με τις προθέσεις και τα κίνητρα. Αυτές οι δύο συμπερασματικές ικανότητες είναι παρούσες στα παρελθοντικά αλλά και στα ρεαλιστικά συμπεράσματα (*Bissaoui, Caillies, Gierski, Motte, 2009*). Τέλος να σημειωθεί πως τα αυτιστικά παιδιά που έχουν υψηλότερα σκορ σε δοκιμασίες θεωρίας του νου έχουν περισσότερες πιθανότητες να βγάλουν συμπεράσματα μέσα από γλωσσολογικές πληροφορίες από το διάλογο δύο άλλων προσώπων (*Hale-Tager-Flushberg, 2005*).

Όλα τα παραπάνω δεδομένα αποδεικνύουν πως οι ικανότητες θεωρίας του νου και η επεξεργασία συμπερασμάτων είναι δύο αλληλοσυνδεόμενες έννοιες.

## 20.Σύνοψη για θυματοποίηση και θεωρία του νου

Το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο μας κάνει από μόνο του σαφές πως τα ελλείμματα στη θεωρία του νου δεν μπορούν παρά να δημιουργούν δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με ΔΦΑ. Συνοπτικά να αναφέρουμε ξανά πως δυσκολεύονται να αναπτύξουν από μικρή ακόμα ηλικία τους τρόπους παιχνιδιού των άλλων παιδιών (πχ παιχνίδι προσποίησης, αναπαραστάσεις) και να συμμετέχουν έτσι μαζί τους συσφίγγοντας τις σχέσεις και αναπτύσσοντας φιλίες που όπως είδαμε λειτουργούν προστατευτικά στη θυματοποίηση. Δεν λειτουργούν καθόλου με τη φαντασία τους ή με αυθορμητισμό εμμένοντας συνήθως θα λέγαμε σε μονότονες για τα υπόλοιπα παιδιά συμπεριφορές.

Έχουν προβλήματα στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, αδυνατώντας να αντλήσουν πληροφορίες από την προσωδία και να κατανοήσουν μεταφορές, σχήματα λόγου, σαρκασμούς, χιούμορ, να ξεχωρίσουν το καλό πείραγμα από το κακό κτλ . Αν και έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν γραμματικά σωστό λόγο, μπορεί να μη γνωρίζουν πώς να φερθούν ή τι να πουν σε ελεύθερες συζητήσεις και πώς να τις συνεχίσουν κι έτσι να γίνουν στόχος πειραγμάτων ή παρεξηγήσεων. Είναι συχνό έτσι η συμπεριφορά τους να είναι προκλητική όταν δεν περιμένουν τη σειρά τους ή διακόπτουν κάτι που ενοχλεί τους συνομηλίκους τους. Εξάλλου σύμφωνα με τους *(Kloosterman et al 2014)* η πραγματολογική χρήση της γλώσσας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της θυματοποίησης. Να συμπληρώσουμε επίσης πως παρουσιάζουν μια επιλεκτική έλλειψη προσοχής στα κοινωνικά ερεθίσματα (πχ σε συζητήσεις), πράγμα εξαιρετικά αγενές για τον συνομιλητή.

Αποτελούν ένα πολύ εύκολο θύμα για τους επίδοξους θύτες καθώς όπως είπαμε δεν αντιλαμβάνονται την κακή πρόθεση του άλλου και τα κίνητρα πίσω από τις πράξεις του. Είναι πολύ ευκολόπιστα και δείχνουν άκριτα εμπιστοσύνη χωρίς να ζυγίσουν τις εκάστοτε συνθήκες και χωρίς να δείξουν καθόλου σκεπτικισμό. Σε αυτή την ήδη επιβαρυσμένη κατάσταση έρχεται να συμβάλλει και το γεγονός πως βγάζουν εύκολα συμπεράσματα από μία μόνο ένδειξη πράγμα που εύκολα οδηγεί σε συγκρούσεις και παρορμητικές κινήσεις.

Εκτός από την δυσκολία που έχουν να διαχειριστούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις κάτι ανάλογο αντιμετωπίζουν και για την ενδοατομική τους κατάσταση. Πέρα από τον εγωκεντρισμό που τους διακρίνει και τους αποτρέπει από το να δείξουν εμπάθεια στις σχέσεις τους, έχουν μία σύγχυση και για τη δική τους νοητική κατάσταση η οποία όπως έχει υποστηριχθεί αποτελεί και αυτή προβλεπτικό παράγοντα της θυματοποίησης.

Κλείνοντας ωστόσο θα πρέπει να τονίσουμε πως αυτά τα ελλείμματα δεν θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένα για όλα τα παιδιά με ΔΦΑ καθώς υπάρχουν και μαθητές που δεν παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής ευπάθειας και ως αποτέλεσμα θυματοποιούνται λιγότερο (*Soffronoff et al 2010*).

## **ΜΕΡΟΣ Γ**

### **1.Η παρούσα έρευνα**

Στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρίες στην καριέρα τους με παιδιά με ΔΦΑ για τα θέματα που θίχτηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα ο στόχος ήταν να απαντήσουμε σε τρία διερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Είναι πράγματι συχνό φαινόμενο τα παιδιά με ΔΦΑ να πέφτουν θύματα bullying?

- 2) Παρουσιάζουν ελλείμματα θεωρίας του νου τα θύματα αυτά που μπορεί να σχετίζονται με τη θυματοποίησή τους?
- 3) Πώς είναι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών αυτών και πόσο μοναχικά είναι?

## 2.Εργαλείο

Γι αυτό τον σκοπό μοιράστηκαν εκτυπωμένα ερωτηματολόγια κλειστών απαντήσεων διαβαθμισμένων στην κλίμακα Likert (βλ παράρτημα), τα οποία ήταν χωρισμένα σε τρεις θεματικούς άξονες προσανατολισμένους στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τα ερωτηματολόγια τροποποιήθηκαν και βασίστηκαν σε προγενέστερα αλλά πήραν στοιχεία και από έρευνες που αφορούσαν τη θεματολογία μας. (Olweus 1996&2003, Goodman 1997, Soffronoff 2011, Russell 1980, Lord et al 2000).

## 3.Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση έγινε με το πρόγραμμα spss. Για τη συγκέντρωση των απαντήσεων και την αναπαράστασή τους σε πίνακες και διαγράμματα χρησιμοποιήθηκε και το excel. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κρίθηκε ικανοποιητική.

### Ανάλυση αξιοπιστίας

Ικανοποιητικές τιμές του δείκτη Cronbach's alpha: >0.7

	Cronbach's alpha
<b>A</b>	0.832
<b>B</b>	0.807
<b>Γ</b>	0.828

## 4. Δείγμα

Το δείγμα μας ήταν 97 εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει παιδί με ΔΦΑ στο σχολικό πλαίσιο. Παρακάτω παρατίθενται επακριβώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (ποιοτικά)

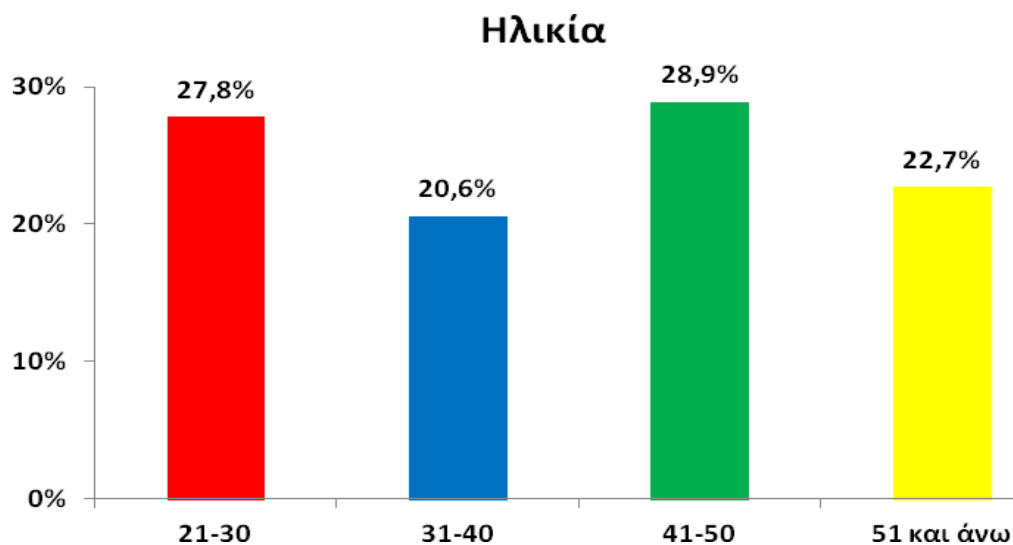
	N (%)
<b>Φύλο</b>	
Άντρας	33 (34,0%)
Γυναίκα	64 (66,0%)
<b>Ηλικία</b>	
21-30	27 (27,8%)
31-40	20 (20,6%)
41-50	28 (28,9%)
51 και άνω	22 (22,7%)
<b>Προπτυχιακές σπουδές</b>	
Παιδαγωγικό Τμήμα	56 (57,7%)
Τμήμα Ειδικής Αγωγής	35 (36,1%)
Άλλο	6 (6,2%)
<b>Επιμόρφωση</b>	
Μεταπτυχιακές σπουδές	23 (23,7%)
Μετεκπαίδευση	15 (15,5%)
Χωρίς επιπλέον σπουδές	59 (60,8%)
<b>Σπουδές στον αυτισμό</b>	
Ναι	34 (35,1%)
Όχι	63 (64,9%)
<b>Ενασχόληση με παιδιά με αυτισμό στο παρελθόν</b>	
Ναι	67 (69,1%)
Όχι	30 (30,9%)
<b>Ενασχόληση με τον εκφοβισμό στο παρελθόν (πχ σεμινάρια)</b>	
Ναι	51 (52,6%)
Όχι	46 (47,4%)
<b>Φορέας</b>	
Γενικό σχολείο (Παράλληλη Στήριξη)	26 (26,8%)
Γενικό σχολείο (Τμήμα Ένταξης)	22 (22,7%)
Ειδικό σχολείο (ΣΜΕΑΕ)	16 (16,5%)
Γενική τάξη	33 (34,0%)
<b>Παρουσιάζουν δυσκολίες:</b>	
χαμηλής λειτουργικότητας;	14 (14,4%)
μέτριας λειτουργικότητας;	32 (33,0%)
υψηλής λειτουργικότητας;	44 (45,4%)
Όλα τα παραπάνω	25 (25,8%)

Πίνακας 1β. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (ποσοτικά)

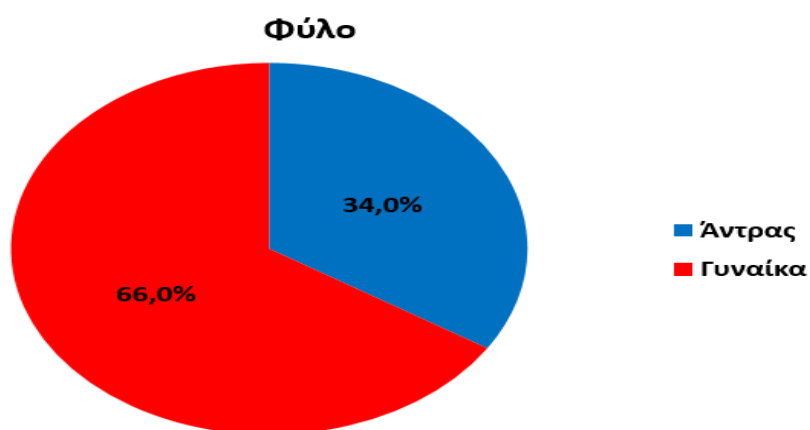
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Έτη προϋπηρεσίας	14,69	10,64	1	35
Αριθμός μαθητών με ΔΑΦ	3,87	3,86	1	20

Το εύρος των ετών προϋπηρεσίας ήταν αρκετά μεγάλο.

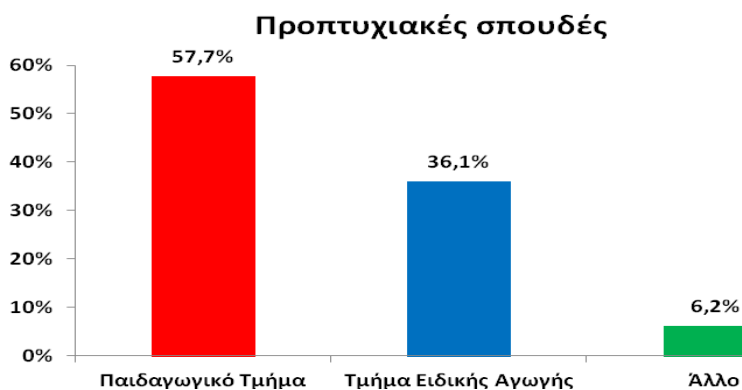
Η κατανομή των ηλικιών χαρακτηρίζεται ομαλή.



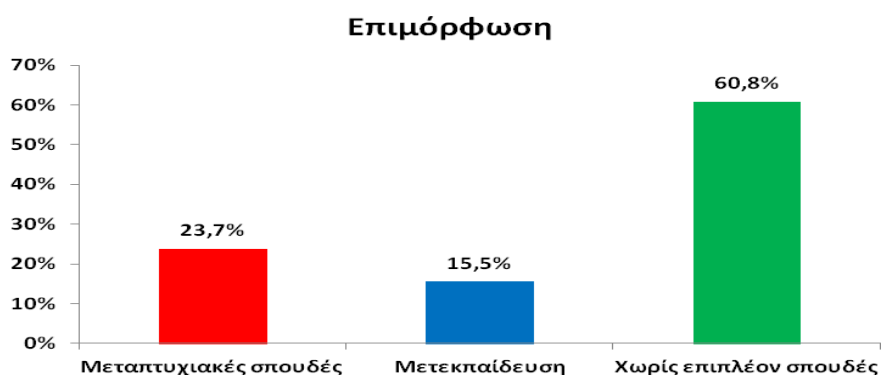
Το μεγαλύτερο ποσοστό αφορούσε γυναίκες.



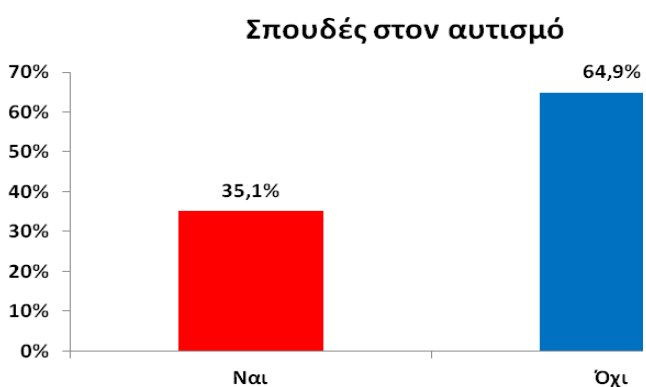
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν απόφοιτοι του παιδαγωγικού που είχαν έρθει σε επαφή με παιδιά με ΔΦΑ στα πλαίσια του γενικού σχολείου.



Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό δεν είχε επιπλέον σπουδές πέρα από το βασικό πτυχίο



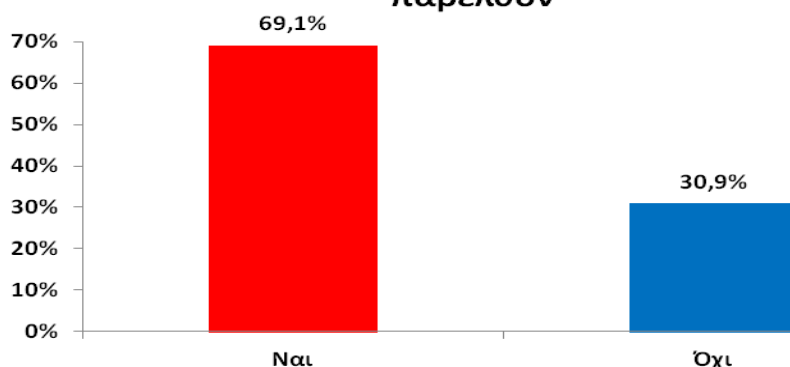
Παρόλο που οι περισσότεροι δεν είχαν συγκεκριμένες σπουδές στον αυτισμό



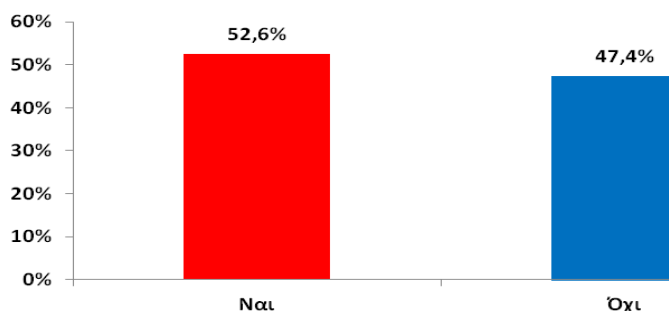


αρκετοί είχαν ασχοληθεί με τον εκφοβισμό και οι περισσότεροι είχαν ασχοληθεί προσωπικά με παιδιά με ΔΦΑ

### Ενασχόληση με παιδιά με αυτισμό στο παρελθόν

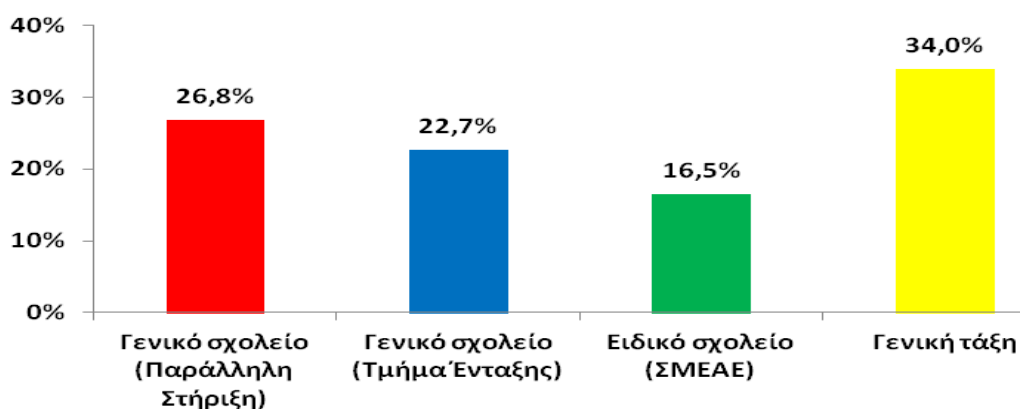


### Ενασχόληση με τον εκφοβισμό στο παρελθόν (πχ σεμινάρια)

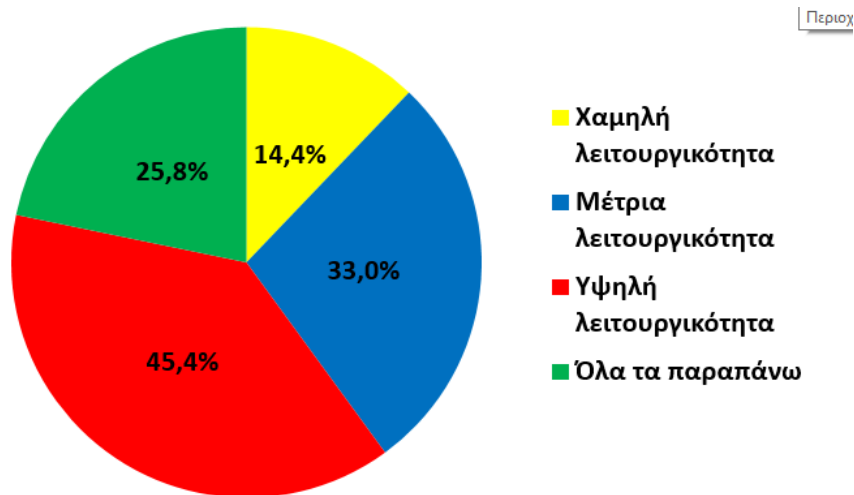


Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αφορά δασκάλους που παρατήρησαν παιδιά σε γενική τάξη, δασκάλους τμημάτων ένταξης, εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και κάποιους δασκάλους ειδικών σχολείων.

### Φορέας



Το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά παιδιά με ΔΦΑ υψηλής λειτουργικότητας καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος προερχόταν από εκπαιδευτικούς που δούλευαν σε γενικά σχολεία.



## 5. Αποτελέσματα

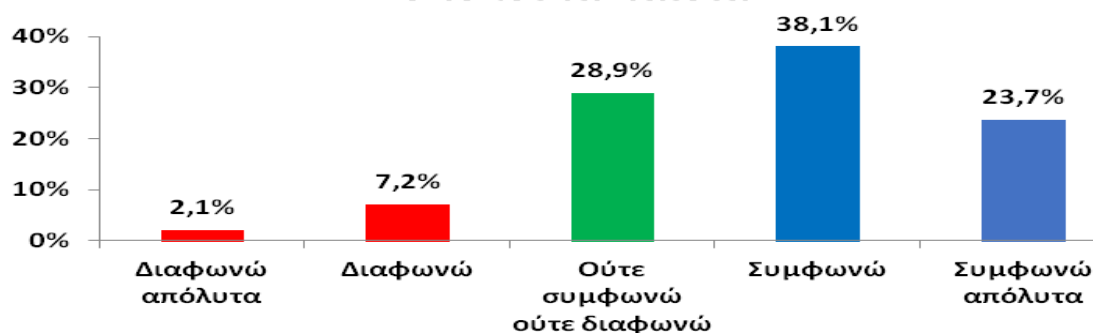
**Α) Είναι πράγματι συχνό φαινόμενο τα παιδιά με αυτισμό να πέφτουν θύματα bullying?**

Πίνακας 2. Αυτισμός και bullying

	Ποτέ	1-2 φορές μέσα σε δύο μήνες	2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	1 φορά μέσα στη βδομάδα	2 ή περισσότερες φορές τη βδομάδα
Εκφοβισμός στην τάξη, στους διαδρόμους, στην αυλή	31 (32,0%)	23 (23,7%)	14 (14,4%)	17 (17,5%)	12 (12,4%)
Σωματική βία	47 (48,5%)	15 (15,5%)	5 (5,2%)	15 (15,5%)	15 (15,5%)
Λεκτική βία	25 (25,8%)	38 (39,2%)	15 (15,5%)	11 (11,3%)	8 (8,2%)
Εξανγκασμός να κάνει κάτι που δεν θέλει	48 (49,5%)	26 (26,8%)	13 (13,4%)	8 (8,2%)	2 (2,1%)
Το αγνόησαν, το εξαίρεσαν από το παιχνίδι ή από άλλες δραστηριότητες	18 (18,6%)	24 (24,7%)	13 (13,4%)	17 (17,5%)	25 (25,8%)
Διάδοση φημών ή ψεμάτων εις βάρος του	43 (44,3%)	29 (29,9%)	14 (14,4%)	8 (8,2%)	3 (3,1%)

Παρόλο που στις προηγούμενες ερωτήσεις που αναφέρονταν σε συγκεκριμένα περιστατικά εκφοβισμού μεγάλο ποσοστό απαντούσε αρνητικά, η γενική εικόνα που έχει το δείγμα για τα παιδιά με ΔΦΑ τείνει να τα τοποθετεί στις ευάλωτες ομάδες

**Το παιδί με αυτισμό είναι περισσότερο ευάλωτο στη θυματοποίηση σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά**



**Β) Παρουσιάζουν ελλείμματα θεωρίας του νου τα θύματα αυτά που μπορεί να σχετίζονται με τη θυματοποίησή τους?**

**Πίνακας 3. Ελλείμματα θεωρίας του νου**

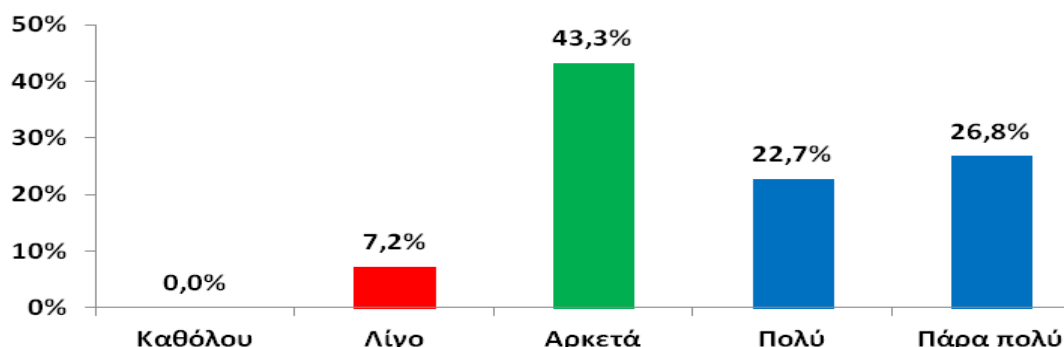
	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων στη μεταξύ τους συναναστροφή.	15 (15,5%)	38 (39,2%)	37 (38,1%)	4 (4,1%)	3 (3,1%)
Μοιράζεται εύκολα τα	18	33	32	10	4 (4,1%)

πράγματά του με άλλους.	(18.6%)	(34.0%)	(33.0%)	(10.3%)	
Αναγνωρίζει αξιόπιστα τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου από το χρώμα της φωνής του και από τις εκφράσεις του προσώπου του.	13 (13,4%)	36 (37,1%)	28 (28,9%)	15 (15,5%)	5 (5,2%)
Χρησιμοποιεί χρώμα-τόνο και ένταση φωνής κατάλληλα για την εκάστοτε κοινωνική συνθήκη.	15 (15,5%)	39 (40,2%)	30 (30,9%)	10 (10,3%)	3 (3,1%)

Εξασπιάται από κάποιον που τον έχει εξασπιάσει και στο παρελθόν.	5 (5,2%)	19 (19,6%)	32 (33,0%)	25 (25,8%)	16 (16,5%)
Λέει κάτι ακατάλληλο διότι δεν κατανοεί τους κοινωνικούς κανόνες και μπλέκει σε μπελάδες.	4 (4,1%)	19 (19,6%)	27 (27,8%)	24 (24,7%)	23 (23,7%)
Πιστεύει πράγματα που του λένε ανεξάρτητα από την αξιοπιστία της πηγής ή το αν είναι πασιφανώς αναληθή.	1 (1,0%)	12 (12,4%)	26 (26,8%)	35 (36,1%)	23 (23,7%)
Δείχνει εμπιστοσύνη εύκολα ακόμη και κόντρα στην κοινή λογική.	0 (0,0%)	13 (13,4%)	29 (29,9%)	36 (37,1%)	19 (19,6%)
Βγάζει εύκολα και άκριτα συμπεράσματα.	1 (1,0%)	8 (8,2%)	30 (30,9%)	38 (39,2%)	20 (20,6%)
Δεν αντιλαμβάνεται την πιθανή κακή πρόθεση ενός άλλου παιδιού.	1 (1,0%)	7 (7,2%)	32 (33,0%)	32 (33,0%)	25 (25,8%)

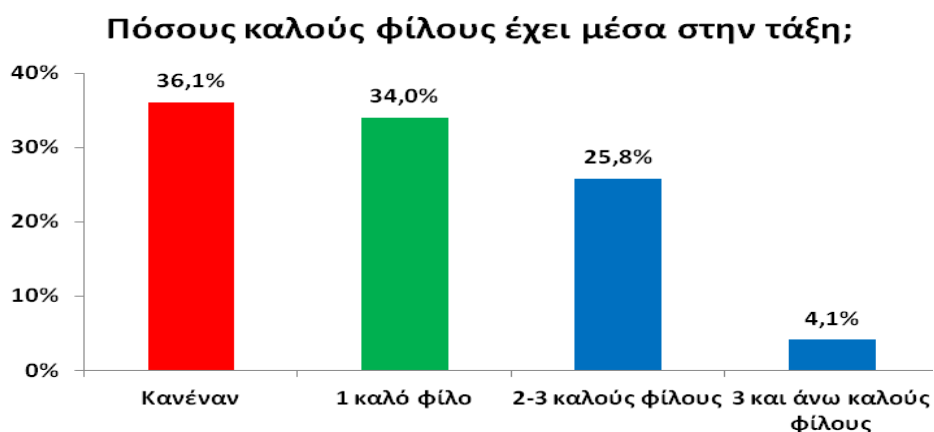
Αξιοσημείωτο είναι πως οι περισσότεροι πιστεύουν πως τα ελλείμματα στη θεωρία του νου είναι αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικά σε σχέση με τη θυματοποίηση

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως τα παραπάνω στοιχεία είναι σημαντικά για την πιθανή ή μη θυματοποίηση του παιδιού;**

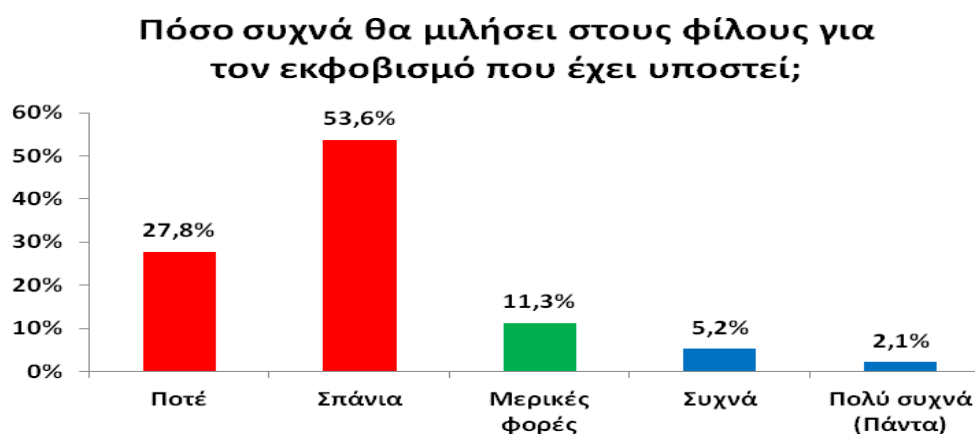


### Γ) Πώς είναι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών αυτών και πόσο μοναχικά είναι?

Το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει πως το παιδί με ΔΦΑ δεν έχει κανένα καλό φίλο μέσα στην τάξη!



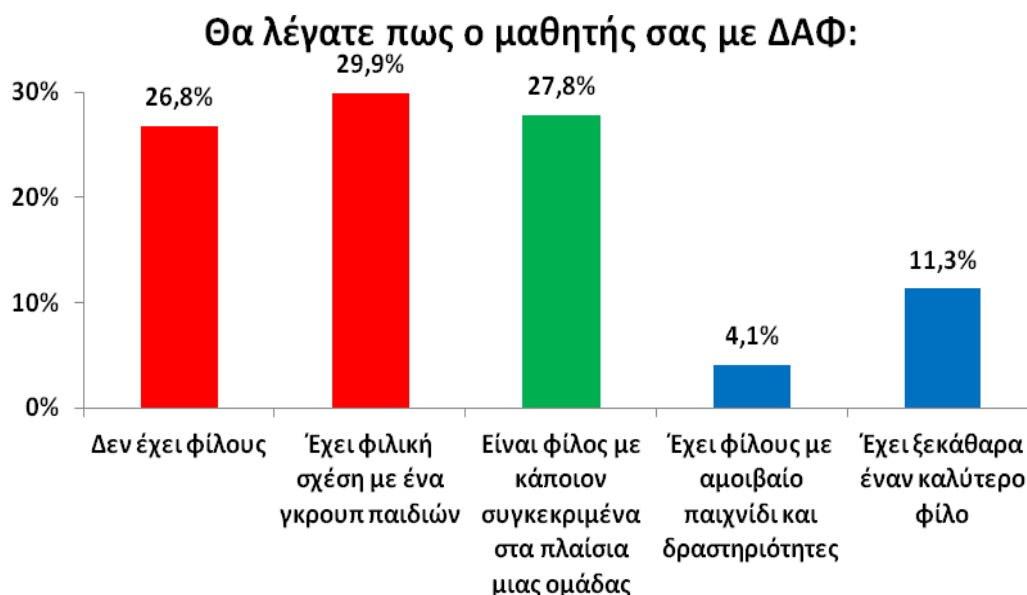
Κι ακόμα κι αν έχει δεν θα μιλήσει στους φίλους του για φαινόμενα εκφοβισμού σε βάρος του.



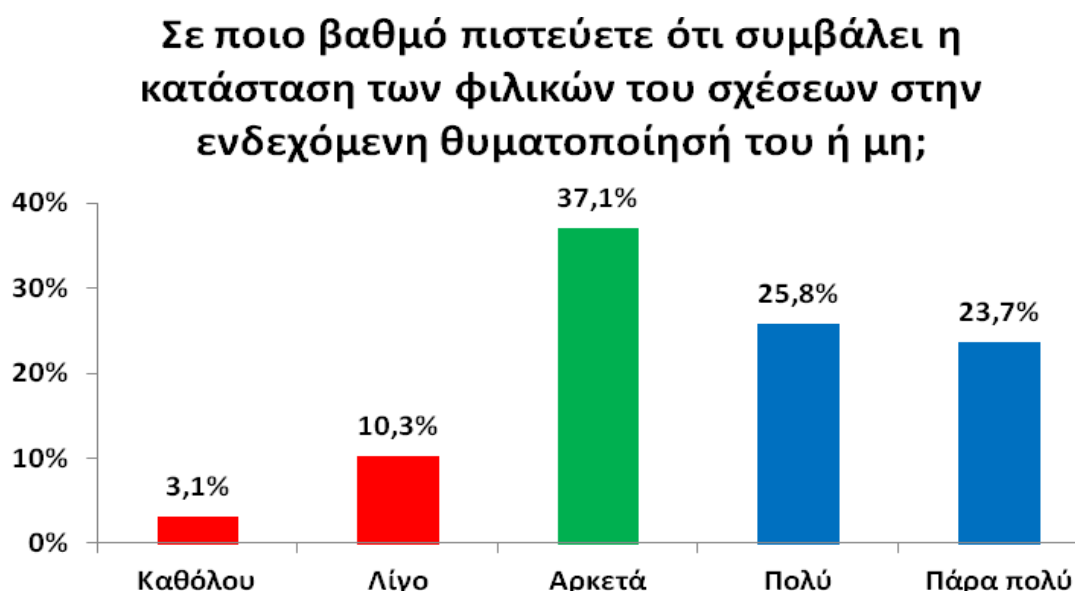
Πίνακας 4. Φιλικές σχέσεις παιδιών με ΔΦΑ

	Διαφωνώ αστόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αστόλυτα
			ούτε διαφωνώ		
Γενικά είναι αρεστός στα άλλα παιδιά.	8 (8,2%)	19 (19,6%)	47 (48,5%)	20 (20,6%)	3 (3,1%)
Υπάρχει κάποιος στον οποίο μπορεί να στραφεί για βοήθεια.	6 (6,2%)	14 (14,4%)	20 (20,6%)	40 (41,2%)	17 (17,5%)
Έχει πολλά κοινά με άλλα παιδιά γύρω του (ενδιαφέροντα, ιδέες κτλ).	9 (9,3%)	42 (43,3%)	30 (30,9%)	15 (15,5%)	1 (1,0%)
Στις φιλίες του το κέρδος (συναισθηματικό, ηθική στήριξη, ψυχαγωγία κτλ) είναι ισοκατανεμημένο και αμοιβαίο και για τα δυο παιδιά.	16 (16,5%)	37 (38,1%)	24 (24,7%)	19 (19,6%)	1 (1,0%)
Υπάρχει κάποιος που θα τον προστατέψει και θα τον υπερασπιστεί σε περίπτωση θυματοποίησής του.	4 (4,1%)	13 (13,4%)	23 (23,7%)	40 (41,2%)	17 (17,5%)
Είναι μοναχικός, έχει την τάση να παίζει μόνο του.	3 (3,1%)	6 (6,2%)	13 (13,4%)	41 (42,3%)	34 (35,1%)
Τα πάει καλύτερα με ενήλικες από όπ με συνομήλικους.	1 (1,0%)	5 (5,2%)	30 (30,9%)	36 (37,1%)	25 (25,8%)
Έχει επιφανειακές σχέσεις με τα άλλα παιδιά.	1 (1,0%)	10 (10,3%)	28 (28,9%)	33 (34,0%)	25 (25,8%)
Τα παιδιά είναι συνήθως γύρω του αλλά όχι μαζί του.	1 (1,0%)	5 (5,2%)	23 (23,7%)	44 (45,4%)	24 (24,7%)

Η γενική εικόνα δείχνει πως σύμφωνα με τους δασκάλους τους ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών με ΔΦΑ δεν έχει φίλους ενώ οι περισσότεροι συναναστρέφονται με συγκεκριμένα γκρουπ παιδιών όταν βρίσκονται σε μια ομάδα. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό που διατηρεί φιλίες με τις οποίες μοιράζεται το παιχνίδι.



Το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πως συμβάλλει η κατάσταση των φιλικών σχέσεων στην θυματοποίηση του παιδιού.



## 6. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως είναι πράγματι συχνό φαινόμενο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά με ΔΦΑ να πέφτουν θύματα bullying. Είναι ένα φαινόμενο που το παρατηρούν συχνά να συμβαίνει στους μαθητές τους και συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες που αναφέρονται συγκεντρωτικά σε πίνακα στο θεωρητικό πλαίσιο και υποστηρίζουν πως τα παιδιά με ΔΦΑ θυματοποιούνται περισσότερο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά και από τα παιδιά με άλλες δυσκολίες (*Rowley et al 2012, Twyman et al 2010, Kloosterman et al. 2013 κ.α*). Από τις απαντήσεις τους ωστόσο διαφαίνεται πως η θυματοποίηση είναι εντονότερη στην έμμεση μορφή της (εξαιρέση παιδιών από δραστηριότητες- απομόνωση) παρά στην άμεση (σωματική βία). Όποιες κι αν είναι βέβαια οι δηλώσεις τους για μεμονωμένα περιστατικά η συντριπτική πλειοψηφία (>60%) συμφωνεί πως τα παιδιά με ΔΦΑ είναι ευάλωτα στη θυματοποίηση.

Σε όλες τις ερωτήσεις διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ΔΦΑ παρουσιάζουν σοβαρά ελλείμματα θεωρίας του νου. Οι ερωτήσεις σε αυτό το πεδίο για τα ελλείμματα αυτά τέθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να στοχεύουν άμεσα σε συμπεριφορές σχετιζόμενες με τις κοινωνικές συναναστροφές. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά με ΔΦΑ εξαπατώνται εύκολα καθώς δείχνουν άκριτα εμπιστοσύνη, δεν είναι καχύποπτα ακόμα και όταν πρέπει, δεν αντιδρούν ανάλογα με την εκάστοτε κοινωνική συνθήκη κτλ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τις προγενέστερες έρευνες που αναφέρονται στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας για τη θεωρία του νου και εντοπίζουν ελλείμματά της στα παιδιά με ΔΦΑ (*Yi Li, Junhao Pan to 2012, Jolliffe, Baron-Cohen, 1999, Bissaoui 2009, Hale-Tager-Flushberg, 2005, Dennis,2001, Baron-Cohen, 1989, Carruthers, 2009*). Σχεδόν όλο το δείγμα (>90%) θεωρεί πως αυτά τα ελλείμματα είναι αρκετά έως πολύ σημαντικά για το κατά πόσο ο μαθητής θα θυματοποιηθεί ή όχι, όπως με παρόμοιο τρόπο τονίστηκε στο παρελθόν πως η αφέλεια σε κοινωνικές δεξιότητες σχετίζεται άμεσα με τη θυματοποίηση (*Greenspan, S., Loughlin, G., & Black, R. S. 2001, Soffronoff et al 2011*).

Οι ερωτηθέντες απάντησαν πως τα παιδιά με ΔΦΑ τείνουν να μην έχουν φίλους ή να είναι φίλοι με συγκεκριμένα άτομα στα οποία ωστόσο δεν θα αναφέρουν τη θυματοποίηση που έχουν υποστεί. Είναι γενικά μοναχικά και οι φιλίες τους συχνά είναι επιφανειακές( παρόμοια με (*Rowley et al 2012, Baron-*



*Cohen, S., & Wheelwright, S. 2003*)) με απουσία κοινών ενδιαφερόντων. το δείγμα πιστεύει πως οι φιλικές σχέσεις είναι πολύ σημαντικές για την ενδεχόμενη ή μη θυματοποίηση του παιδιού.(>60%) όπως άλλωστε είχε σημειωθεί και από προγενέστερες έρευνες (*Soffronoff et al 2010, Zeedyk et al 2014*).

## 7. Περιορισμοί-Μελλοντικές έρευνες

Ένας βασικός περιορισμός που αναφέρθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος ήταν πως τα άτομα με ΔΦΑ είναι ένας πολύ ετερογενής πληθυσμός. Κάθε άτομο είναι μια ξεχωριστή περίπτωση με τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Πολλές φορές το δείγμα είχε αντικρουόμενες εμπειρίες από τα χρόνια της υπηρεσίας του καθώς είχε συναντήσει ένα μεγάλο και αμφίσημο εύρος περιπτώσεων. Η λύση που δόθηκε ήταν να απαντούν βάση της πλειοψηφίας αυτών και της γενικής αίσθησης που τους άφησε η εμπειρία τους καθώς αυτός ο περιορισμός είναι ένας από τους πυρήνες της διαταραχής και δεν είναι εύκολο να αρθεί.

Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω περιορισμό και για να διανθισθεί η γνώση μας στα θέματα της έρευνας θα μπορούσε να δοθεί περισσότερο έμφαση σε μελέτες περίπτωσης. Μια ιδέα θα ήταν να γίνουν προγράμματα παρέμβασης σε παιδιά με ΔΦΑ που είναι θύματα bullying στοχευμένα στην ενίσχυση των φιλικών τους σχέσεων και στην άμβλυνση των συμπεριφορών που δεν ευνοούν τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Καθώς σύμφωνα με τους (*Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, & Rose-Krasnor, L. 2006*) τα παιδιά που καταφέρνουν να αποκτήσουν ένα καλό φίλο μέσα στη σχολική χρονιά μειώνουν τις πιθανότητές τους να θυματοποιηθούν. Μετά το πέρας της παρέμβασης να ελεγχθούν ξανά τα επίπεδα θυματοποίησης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Duncan, A. W., Holleb, L. J., & Bishop, S. L. (2014).** Using self- and parent-reports to test the association between peer victimization and internalizing symptoms in verbally fluent adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 861–872.

*Adler et al 2010: The Relationship between tom and autobiographical memory in high functioning autism and Asperger syndrome, Psychiatry research 178, 214-216*

**Ames, 2004:** *i*nside the Mind Reader's Tool Kit: Projection and Stereotyping in Mental State Inference. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 87(3), Sep 2004, 340-35

**Andersen, Chen, 2002:** *t*he relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, Vol 109(4), Oct 2002, 619-645

**Apperly, I. A., & Butterfill, S. (2009).** Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review*, 116(4), 953–970.

*Asarnow, 1994: Cognitive studies of children with schizophrenia, Schizophr Bull 20, 647-669*

**Asperger, H. (1944)** Die autistischen psychopathen' im kindesalter. *Arch. Psychiatr. Nervenkr.* 117, 76–136

**Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2003).** The Friendship Questionnaire: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 509–517.

**Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998).** Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140–153.

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

**Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O., & Benz, M. R. (2012).** National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210–222.

**Blood et al (2013):** Familiarity breeds support: Speech-language pathologists' perceptions of bullying of students with autism spectrum disorders, *Journal of Communication Disorders* 46 (2013) 169–180

**Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999).** Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461–466.

**Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, & Rose-Krasnor, L. (2006).** Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 671–693.

**Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001).** Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 355–377). New York, NY: Guilford Press.

**Baillargeon, Scott, He, 2010: False-belief understanding in infants, Trends in cognitive Sciences, Volume 14, Issue 3, p110–118, March 2010**

**Barnes, 2012: Fiction, imagination and social cognition: insights from autism, Poetics 40, 299-316**

**Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985: Does the autistic child have a “theory of mind”?, Cognition, 21 (1985) 37–46**

**Baron-Cohen, 1986: Mechanical, behavioural and Intentional understanding of picture stories in autistic children, British Journal of Developmental Psychology Volume 4, Issue 2, pages 113–125**

**Baron-Cohen, S. (1989a).** Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 579-600.

**Baron-Cohen, 1989: The autistic child's TOM: A case of specific developmental delay, J of Child Psychological Psych. Vol 3, 285-297**

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

**Baron-Cohen, Goodhart, 1994: The ‘seeing-leads-to-knowing’ deficit in autism: The Pratt and Bryant probe, British Journal of Developmental Psychology Volume 12, Issue 3, pages 397–401, September 1994**

**Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Schmitz, B., Costa, D., Ell, P., 1994. The brain basis of theory of mind: the role of the orbitofrontal region. *British Journal of Psychiatry* 165, 640–649.**

**Baron Cohen 1995: *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*, Elsevier Science Ltd**

**Baron Cohen 2001: TOM in normal development and autism, *Prisme* 34, 174-183**

***Baron-Cohen 2002: The extreme male brain theory of autism, TRENDS in Cognitive Sciences Vol.6 No.6***

**Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999a). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.**

**Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., & Chakrabarti, B.(2009). Talent in autism: Hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B: Biological Sciences*, 364(1522), 1377–1383.**

***Bissaoui, Caillies, Gierski, Motte, 2009: Inference processing in adolescents with Asperger syndrome: Relationship with theory of mind abilities, Research in Autism Spectrum Disorders* 3 (2009) 797–808**

***Birch, Bloom, 2004: Understanding children's and adults' limitations in mental state reasoning, Trends in cognitive sciences, Volume 8, Issue 6, 1 June 2004, Pages 255–260***

***Birch, Bloom, 2007: The Curse of Knowledge in Reasoning About False Beliefs, Psychological Science* May 2007 vol. 18 no. 5 382-386**

***Bird, Catmur, Silani, Frith, 2006: Attention does not modulate neural responses to social stimuli in autism spectrum disorders, NeuroImage Volume 31, Issue 4, 15 July 2006, Pages 1614–1624***

**BERRY, D. S. & SPRINGER, K. (1993) 'Structure, Motion and Preschoolers' Perceptions of Social Causality', *Ecological Psychology* 5: 273–83.**

**Bowler, 1992: TOM in Asperger's syndrome, journal of child psychol psychiatry 33, 887-893**

**Boucher 2012: Putting theory of mind in its place: psychological explanations of the socio-emotional-communicative impairments in autistic spectrum disorder, *Autism* 2012 16: 226**

**Brugger, P., Monsch, A.U., Johnson, S.A., 1996. Repetitive behavior and repetition avoidance: the role of the right hemisphere. *Journal of Psychiatry and Neuroscience* 21, 53–56.**

**Burack, J.A., 1994. Selective attention deficits in persons with autism: preliminary evidence of an inefficient attentional lens. *J. Abnorm.Psychol.* 103, 535– 543**

**Butler and J. Lucariello, “A differentiated Theory of Mind in gifted students: strength in intrapersonal reasoning,” in *Proceedings of the Jean Piaget Society Conference*, Baltimore, Md,USA, June 2006**

**Call and Tomassello 2008: Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Deutscher Platz 6, D-04103 Leipzig, Germany, Elsevier**

**Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266–277.**

**Coyne, J. C. (1976). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology*, 85(2), 186–193**

**Carroll, J., 2004. *Literary Darwinism: Evolution, Human Nature and Literature*. Routledge, New York.**

***Carruthers, 2009: How we know our own minds. mindreading and metacognition. *Behave and brain sciences* 32, 1-18***

***Chevalier, 2010: What's in a voice? Prosody as a test case for the Theory of Mind account of autism, *Neuropsychologia* 49 (2011) 507–517***

**De Gelder, 1987: On not having a theory of mind, *Cognition* Volume 27, Issue 3, December 1987, Pages 285-290**

**Dennis, M., Lazenby, A. L., & Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-function children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 47–54.**

**Dennett 1978: beliefs about beliefs, the behavioral and brain sciences 4, 568-570**

**Eisenmajer, Prior, 1991: Cognitive linguistic correlates of ‘theory of mind’ ability in autistic children, *British Journal of Developmental Psychology* Volume 9, Issue 2, pages 351–364**

**Desimone, R., Duncan, J., 1995. Neural mechanisms of selective visual attention. *Annu. Rev. Neurosci.* 18, 193– 222.**

**Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., soc, M., Holstein, B. E., et al. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907–914.**

***Epley, 2008: Solving the (Real) Other Minds Problem, *Social and Personality Psychology Compass* Volume 2, Issue 3, pages 1455–1474, May 2008***

**Frankel, F., & Whitham, C. (2011). Parent-assisted group treatment for friendship problems of children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, 1380, 240–245.**

**Fried, S., & Fried, P. (2003). *Bullies, targets and witnesses*. New York: Evans**

**Fein 1981: Pretend play in childhood, *Child Development* Vol. 52, No. 4 (Dec., 1981), pp. 1095-1118**

***Ferrari, Mathews, 1983: Self-recognition deficits in autism: Syndrome-specific or general developmental delay?, *Journal of Autism and Developmental Disorders* September 1983, Volume 13, Issue 3, pp 317-324***

**Fisch 2013: Autism and Epistemology IV: Does Autism Need a Theory of Mind? , *American journal of medical genetics***

***Flavell et al, 1997: The development of childrens’ knowledge about inner speech, *Child development* 68, 39-47***

**Frith 1989: *Autism explaining the enigma*, Oxford Blackwell**

**Frith, Morton, Leslie, 1991: The cognitive basis of a biological disorder: autism, *Trends in Neurosciences*, vol 14 Pages 433-438**

**Frith, 1992: Schizophrenia as a disorder of self awareness, *The cognitive neuropsychology of schizophrenia* p 113-135**

**Frith, Happe, Siddons, 1994: Adaptive behaviour and theory of mind in autism, *European Child & Adolescent Psychiatry* July 1994, Volume 3, Issue 3, pp 176-186**

**Frith, Happe, Siddons, 1994: Autism and TOM in everyday life, Blackwell**

**Frith-Happe 1999: TOM and self conciousness, What is it like to be autistic?, *Mind and language* 14, 1-22**

**Frith 2001: Mind Blindness and the Brain in Autism, *Neuron*, Vol. 32, 969–979, December 20**

**Frith, de Vignemont 2005: Egocentrism, allocentrism, and Asperger syndrome, Volume 14, Issue 4, December 2005, Pages 719–738 *The Brain and Its Self***

**Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 672–686**

**Fodor, J.A., 1992. A theory of the child's theory of mind. *Cognition* 44, 283–296**

**Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.**

**Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control Centers for Disease Control and Prevention and US Department of Education.**

**Goodman et al (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note, *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol, 38. No, 5, pp. 581-586, 1997**

**Greenspan, S., Loughlin, G., & Black, R. S. (2001). Credulity and gullibility in people with developmental disorders: A framework for future research. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 24, pp. 101–135). San Diego, CA: Academic Press.**

**Ghaziuddin, M., Thomas, P., Napier, E., Kearney, G., Tsai, L., Welch, K., et al. (2000). Brief syntactic analysis in Asperger syndrome: A preliminary study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 67–71.**

**Gibbs, R. W. (1999). Interpreting what speakers say and implicate. *Brain and Language*, 68, 466–485.**

**Gillihan and Farah, 2005: Is Self Special? A Critical Review of Evidence From Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience. Psychological Bulletin, Vol 131(1), Jan 2005, 76-97**

**Gilovich, Savitsky, 1998: The illusion of transparency: Biased assessments of others' ability to read one's emotional states. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 75(2), Aug 1998, 332-346**

**Girli et Tekin 2010: Investigating false belief levels of typically developed children and children with autism, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 1944–1950**

**George, N., Dolan, R.J., Fink, G.R., Baylis, G.C., Russell, C., Driver, J., 1999. Contrast polarity and face recognition in the human fusiform gyrus. Nat. Neurosci. 2, 574– 580**

**Goldman 2006: Simulating minds: The philosophy, Psychology and neuroscience of Mindreading, oxford university press**

**Gopnik and H. M. Wellman, “The theory theory,” in *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*, L. A. Hirshfeld and S. A. Gelman, Eds., pp. 257–293, Cambridge University Press, New York, NY, USA, 1994**

**Grandin, T., 1995. Thinking in Pictures. Doubleday, New York.**

**Grelotti et al 2005: fMRI activation of the fusiform gyrus and amygdala to cartoon characters but not to faces in a boy with autism, Neuropsychologia 43 (2005) 373–385**

**Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(4), 441–455.**

**Harrington et al (2008): Children with Autism: Quality of Life and Parental Concerns, J Autism Dev Disord (2008) 38:1147–1160**

**Hebron, J., & Humphrey, N. (2013). Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. Autism. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361313495965> (**

**Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: Special considerations for children with exceptionalities. Intervention in School and Clinic, 38(4), 195–205.**



**Hill et al (2014):** Aggressive behavior problems in children with autism spectrum disorders: Prevalence and correlates in a large clinical sample, *Research in Autism Spectrum Disorders* 8 (2014) 1121–1133

**Humphrey & Wendy Symes (2010):** Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools, *European Journal of Special Needs Education*, 25:1, 77-91

**Humphrey et al (2010):** Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study, *Journal of Research in Special Educational Needs* · Volume 10 · Number 2 · 2010 82–90

**Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2005).** Social communication in children with autism. *The International Journal of Research and Practice*, 9, 157–178.

**Happe 1993: Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory, Cognition Volume 48, Issue 2, August 1993, Pages 101-119**

**Happe an Frith 1995: TOM in autism, Learning and cognition in autism,**

***Happe, Browell, Winner, 1999: Acquired ‘theory of mind’ impairments following stroke, Cognition 70 (1999) 211–240***

**Hill, Berthoz, Frith, 2004: Brief Report: Cognitive Processing of Own Emotions in Individuals with Autistic Spectrum Disorder and in Their Relatives, Journal of Autism and Developmental Disorders April 2004, Volume 34, Issue 2, pp 229-235**

**HEIDER, F. & SIMMEL, M. (1944) ‘An Experimental Study of Apparent Behaviour’, *American Journal Psychology* 57: 243–59.**

**Hobson 1989: Beyond cognition: A theory of autism., Dawson, Geraldine (Ed), (1989). Autism: Nature, diagnosis, and treatment. , (pp. 22-48). New York, NY, US: Guilford Press, xxv, 417 pp.**

**Hogrefe et al, 1986: ignorance versus False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States, *Child Development* Vol. 57, No. 3 (Jun., 1986), pp. 567-582**

***Hurburt, 1994: Sampling the form of inner experience in three adults with Asperger syndrome, Psychological Medicine / Volume 24 / Issue 02 / May 1994, pp 385-395***

**Hughes and Russell 1993: Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object: Its implications for theories of autism. *Developmental Psychology*, Vol 29(3), May 1993, 498-510.**

**Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011).** Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173

**Jenkins and J. W. Astington, “Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children,” *Developmental Psychology*, vol. 32, no. 1, pp. 70–78, 1996.**

**Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1999).** A test of central coherence theory: Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: Is local coherence impaired? *Cognition*, 71, 149–185.

**Kloosterman et al (2013):** Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders* 7 (2013) 824–832

**Kloosterman et al (2014):** Executive functioning as a predictor of peer victimization in adolescents with and without an Autism Spectrum Disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders* 8 (2014) 244–254

**Knott, F., Dunlop, A. W., & Mackay, T. (2006).** Living with ASD: How do children and their parents assess their difficulties with social interaction and understanding? *Autism*, 10, 609–617.

**Kowalski (2011):** Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations, *Research in Autism Spectrum Disorders* 5 (2011) 1201–1208

**Kahana-Kalman, R., & Goldman, S. (2008).** Intermodal matching of emotional expressions in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 301–310.

**Karmiloff-Smith, A., Klima, E., Bellugi, U., Grant, J., Baron-Cohen, S., 1995.** Is there a social module? Language, face processing and theory of mind in individuals with Williams Syndrome. *Journal of Cognitive Neuroscience* 7, 196–208

**Kazak, Colis και Lewis, 1997:** Can young people with autism refer to Knowledge states? know and guess?, *J of child psychology and psychiatry* 38, 1001-1009

**Kennedy, Courchesne, 2008: The intrinsic functional organization of the brain is altered in autism, NeuroImage Volume 39, Issue 4, 15 February 2008, Pages 1877–1885**

**Kennedy, Courchesne, 2008: Functional abnormalities of the default network during self- and other-reflection in autism, Soc Cogn Affect Neurosci (2008) 3(2): 177-190.**

**KLIN, A. (2000) ‘Attributing Social Meaning to Ambiguous Visual Stimuli in Higher-Functioning Autism and Asperger Syndrome: The Social Attribution Task’, *Journal of Child Psychology Psychiatry* 41: 831–46**

**Kohler 1925: The mentality of apes. Routledge and Kegan Paul**

**Krueger, Clement, 1994: The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 67(4), Oct 1994, 596-610**

**Laugeson et al (2009): Parent-Assisted Social Skills Training to Improve Friendships in Teens with Autism Spectrum Disorders, *J Autism Dev Disord* (2009) 39:596–606**

**Little, L. (2002). Middle-class mothers’ perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger’s syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43–57.**

**Lord et al (2000): The Autism Diagnostic Observation Schedule–Generic: A Standard Measure of Social and Communication Deficits Associated with the Spectrum of Autism**

**Leinonen, E., Letts, C., & Smith, B. R. (2000). *Children’s pragmatic communication difficulties*. London: Whurr Publishers.**

**Leekam, S.R., Moore, C., 2001. The development of attention and joint attention in children with autism. In: Burack, J.A., Charman, T., Yirmiya, N., Zelazo, P.R. (Eds.), *The Development of Autism: Perspectives from Theory and Practice*. Lawrence Erlbaum, New Jersey, pp. 105–129.**

**Lee Hobson, 1998: On Developing Self-concepts: A Controlled Study of Children and Adolescents with Autism, Journal of Child Psychology and Psychiatry / Volume 39 / Issue 08 / November 1998, pp 1131-1144**

**Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.**

**Leslie-Frith 1988: Autistic children’s understanding of seeing, knowing and believing, *brittish journal of developmental psychology*6, 315-324**

**Leslie and Thaiss, 1992: Domain specificity in conceptual development: Neuropsychological evidence from autism, Cognition Volume 43, Issue 3, 1992, Pages 225-251**

**Lewis, 2003: The development of self consciousness, Agency and self awareness, 275-295**

**Lombardo and Baron Cohen 2011: The role of the self in mindblindness in autism, *Consciousness and Cognition* 20 (2011) 130–140**

**Lucariello, T. M. Durand, and L. Yarnell, “Social versus intrapersonal ToM: social ToM is a cognitive strength for low and middle-SES children,” *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 28, no. 4, pp. 285–297, 2007.**

**Lyons, Fitzgerald, 2005: Early Memory and Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders* October 2005, Volume 35, Issue 5, pp 683-683**

**Maiano et al (2016): Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review, *Research in Developmental Disabilities* 49–50 (2016) 181–195**

**Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1512–1520.**

**Mehtar, M., & Mukaddes, N. M. (2011). Posttraumatic Stress Disorder in individuals with diagnosis of Autistic Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 539–546.**

**Mishna et al (2012): Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims, *Children and Youth Services Review* 34 (2012) 63–70**

**Montes et al (2007): Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population-Based Study, *Ambulatory Pediatrics* 2007;7:253–257**

**Mar, R., Oatley, K., Hirsh, J., de la Paz, J., Peterson, J.B., 2006. Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus nonfiction divergent associations with social ability, and the simulation of fictional worlds. *Journal of Research in Personality* 40, 694–712.**

**Mar, R., Oatley, K., 2008. The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* 3 (3), 173–192.**

**McCann, J., & Peppi, S. (2003). Prosody in autism spectrum disorders: A critical review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(4), 325–350.**

*Mc Geer, 2004: Autistic self awareness, *Philosophy Psychiatry and Psychology* 11, 235-251*

**Milligan, J. W. Astington, and L. A. Dack, “Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding,” *Child Development*, vol. 78, no. 2, pp. 622–646, 2007.**

**Meinhardt et al 2011: True- and false-belief reasoning in children and adults: An event-related potential study of theory of mind, *Developmental Cognitive Neuroscience* 1 (2011) 67–76**

**Moore, C., & Corkum, V. (1994). Social understanding at the end of the first year of life. *Developmental Review*, 14(4), 349–372.**

**Mundy και Sigman 1989: The theoretical implications of joint attention deficits in autism, *Development and psychopathology* 1, 173-183**

*Nichols, Stich, 2003: Mindreading: An integrated account of pretence, self-awareness, and understanding other minds. Oxford cognitive science series..New York, NY, US: Clarendon Press/Oxford University Press Mindreading: An integrated account of pretence, self-awareness, and understanding other minds. (2003). 237 pp.*

**Nettle, D., 2005. What happens in Hamlet? Exploring the psychological foundations of drama. In: Gottschall, J., Wilson, D.S. (Eds.), *The Literary Animal: Evolution and the Nature of Narrative*. Northwestern University Press, Evanston, IL, pp. 56–75.**

**Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.**

**Olweus (1996): *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students*. Bergen, Norway: university of Bergen**

**Olweus (2003): *Olweus Bullying prevention program Teacher Questionnaire***

**Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17**

**Ogden, J.A., 1989. Visuospatial and other ‘right-hemispheric’ functions after long recovery periods in left-hemispherictomized subjects. *Neuropsychologia* 27, 765–776.**

**Ozonoff, S., Miller, J.N., 1996. An exploration of right-hemisphere contributions to the pragmatic impairments of autism. *Brain and Language* 52, 411–434.**

**Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987).** Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357–389.

**Prinstein , Julie Boergers & Eric M. Vernberg (2001) :**Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social-Psychological Adjustment of Aggressors andVictims, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30:4, 479-491

**Paynter et Petterson 2010: Language and ToM development in autism versus Asperger syndrome: Contrasting influences of syntactic versus lexical/semantic maturity, *Research in Autism Spectrum Disorders* 4 (2010) 377–385**

**Phillips, baron cohen 1998: Understanding intention in normal development and in autism, *British Journal of Developmental Psychology* Volume 16, Issue 3, pages 337–348, September 1998**

***Perner, 1989 :* Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind: Knowledge, Belief, and Communication, *Child Development* Vol. 60, No. 3 (Jun., 1989), pp. 689-700**

***Perner, 1991:* Understanding the representational mind. Learning, development, and conceptual change. Cambridge, MA, US: The MIT Press Understanding the representational mind. (1991). xiv 348 pp.**

***Perner, 2000: Memory and TOM,***

**Pessoa, L., Kastner, S., Ungerleider, L.G., 2003. Neuroimaging studies of attention: from modulation of sensory processing to top-down control.*J. Neurosci.* 23, 3990– 3998.**

**Petterson et Slaughter: Theory of mind (ToM) in children with autism or typical development: Links between eye-reading and false belief understanding, *Research in Autism Spectrum Disorders* 3 (2009) 462–473**

**Pilowski, Yirmiya, Arbelle, Mozes, 1999: Theory of mind abilities of children with schizophrenia, children with autism, and normally developing children, *Schizophrenia Research* Volume 42, Issue 2, 7 April 2000, Pages 145–155**

**Povinelli and Eddy 1996: What Young Chimpanzees Know about Seeing, *Monographs of the Society for Research in Child Development* Vol. 61, No. 3**

***Povinelli to 1996: Self-Recognition in Young Children Using Delayed versus Live Feedback: Evidence of a Developmental Asynchrony, *Child Development* Volume 67, Issue 4, pages 1540–1554, August 1996***

**Premack and Woodruff 1978: Does the chimpanzee have a TOM?, Behav brain science 4: 515-526**

**Pronin, 2008: How We See Ourselves and How We See Others, Science 30 May 2008: Vol. 320 no. 5880 pp. 1177-1180**

**Reid, B., & Batten, A. (2006).** B is for Bullied. London: National Autistic Society.

**Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L. B. C., Lange, A. M. C., & Stockmann, L. (2012).** Don't anger me! Bullying, victimization, and emotion dysregulation in young adolescents with ASD European Journal of Developmental Psychology, 9(3), 351–370.

**Robers, S., Zhang, J., & Truman, J. (2012).** Indicators of school crime and safety: 2011 (NCES 2012-002/NCJ 236021). Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, US Department of Justice.

**Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. (2013).** Indicators of school crime and safety: 2012 (NCES 2013-036/NCJ 241446). Washington, DC: National Center for Education Statistics US Department of Education and Bureau of Justice Statistics Office of Justice Programs US Department of Justice.

**Roberts et al (2015):** Association of autistic traits in adulthood with childhood abuse, interpersonal victimization, and posttraumatic stress, Child Abuse & Neglect 45 (2015) 135–142

**Robin M. Kowalski , Cristin Fedina (2011):** Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations, [Research in Autism Spectrum Disorders 5 \(2011\) 1201–1208](#)

**Rowley et al (2012):** The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement, Research in Autism Spectrum Disorders 6 (2012) 1126–1134

**Russell et al (1980):** 'The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence', JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY · OCTOBER 1980

**Rochat to 2003: Five levels of self-awareness as they unfold early in life, Consciousness and Cognition Volume 12, Issue 4, December 2003, Pages 717–731**  
**Self and Action**

**Royzman, 2003** : "I know, you know": Epistemic egocentrism in children and adults. Royzman, Edward B.; Cassidy, Kimberly Wright; Baron, Jonathan  
*Review of General Psychology*, Vol 7(1), Mar 2003, 38-65.

**Russell, Hill, 2001**: Action-monitoring and Intention Reporting in Children with Autism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* / Volume 42 / Issue 03 / March 2001, pp 317-328

**Salter, 2008**: Can autistic children read the mind of an animated triangle?, *autism* Vol 12(4) 349–371

**Sigman, M., & Ruskin, E. (1999)**. Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. Monographs of the Society for Research in Child Development, 64, 114

**Sofronoff et al (2010)**: Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome, *autism* © 2010

**Sreckovic et al (2014)**: Victimization of students with autism spectrum disorder: A review of prevalence and risk factors, *Research in Autism Spectrum Disorders* 8 (2014) 1155–1172

**Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012)**. Bullying involvement and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. <http://dx.doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>

**Storch, E. A., Larson, M. J., Ehrenreich-May, J., Arnold, E. B., Jones, A. M., Renno, P., et al. (2012)**. Peer victimization in youth with autism spectrum disorders and co-occurring anxiety: Relations with psychopathology and loneliness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(6), 575–590.

**Swearer et al (2012)**: Understanding the bullying dynamic among students in special and general education, *Journal of School Psychology* 50 (2012) 503–520

**Symes, W., & Humphrey, N. (2010)**. Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31, 478–494.

**Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005)**. Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425–435.



*Schneider, Slaughter, Bayliss, Dux, 2013: A temporally sustained implicit theory of mind deficit in autism spectrum disorders, Cognition 129 (2013) 410–417*

**SCHOLL, B. J. & TREMOULET, P.D. (2000) ‘Perceptual Causality and Animacy’, *Trends in Cognitive Sciences* 4: 299–309**

**Savage-Rumbaugh ES, Rumbaugh D, Boysen S. 1978. Sarah’ problems of comprehension. *Behav Brain Sci* 4:555–557**

**Scott, F., & Baron-Cohen, S. (1996). Imagining real and unreal objects: an investigation of imagination in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 400-411.**

*Scholl, Leslie, 1999: Modularity, development and TOM, *Mind and language* vol 14 131-153*

*Shulman, 1995: From categorization to classification: A comparison among individuals with autism, mental retardation and normal development, *Abnorm. Psychol* 104, 601-609*

**Senju et al 2009: Mindblind eyes: An absence of Spontaneous TOM in Asperger Syndrome, *Science* 14 883-885**

***Sodian kai Frith to 1992: Deception and Sabotage in Autistic, Retarded and Normal Children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* Volume 33, Issue 3, pages 591–605, March 1992***

***Sodian, Vuori, Perst, Kristen, 2012: Continuity from an implicit to an explicit understanding of false belief from infancy to preschool age, *British Journal of Developmental Psychology*, vol 30 172-187***

**Southgate, 2007: Action Anticipation Through Attribution of False Belief by 2-Year-Olds, *Psychological Science* July 2007 vol. 18 no. 7 587-592**

***Srull, Gaelick, 1983: General Principles and Individual Differences in the Self as a Habitual Reference Point: An Examination of Self-Other Judgments of Similarity, *Social Cognition: Vol. 2, No. 2, pp. 108-121.****

**Strivastava, Guglielmo, Beer, 2010: Perceiving others’ personalities: Examining the dimensionality, assumed similarity to the self, and stability of perceiver effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 98(3), Mar 2010, 520-534**

**Theriot et al (2005): Factors relating to self-identification among bullying victims, *Children and Youth Services Review* 27 (2005) 979– 994**

**Tipton, L. A., Christensen, L., & Blacher, J. (2013).** Friendship quality in adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 522–532

**Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E.(2007).** Social skills training for adolescents with Asperger's syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1960–1968.

**Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010).** Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1–8.

**Tager-Flusberg, 1993: What language reveals about the understanding of minds in children with autism.**

**Tan, Harris, 1991: Autistic children understand seeing and wanting, *Development and Psychopathology* / Volume 3 / Issue 02 / April 1991, pp 163-174**

**Tate, A., Fischer, H., Leigh, A., & Kendrick, K. (2006).** Behavioural and neurophysiological evidence for face identity and face emotion processing in animals. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 361(1476), 2155.

***Tine, Lucariello, 2012: Unique Theory of Mind Differentiation in Children with Autism and Asperger Syndrome, Hindawi Publishing Corporation Autism Research and Treatment Volume 2012, Article ID 505393, 11 pages***

**Vygotsky, 1987: Thinking and speech. The collective works of Vygotsky vol 1**

**Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tandtam, D., & Williams, J. V. (2008).** Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (High-Functioning Autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 25–38.

**Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2007).** Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41, s51–s58.

**Wang, A., Lee, S., Sigman, M., & Dapretto, M. (2007).** Reading affect in the face and voice: Neural correlates of interpreting communicative intent in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64(6), 698

**Wellman, H., & Estes, D. (1986).** Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.

**Whitehouse, Durkin, 2006: Inner speech impairments in autism, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* Volume 47, Issue 8, pages 857–865, August 2006**

**WHITEHOUSE, A. J. , BARRY, J.G. & BISHOP, D.V. (2007) ‘The Broader Language Phenotype of Autism: A Comparison with Specific Language Impairment’, *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 48: 822–30.**

***Williams kai Happe* τo 2009: Pre-Conceptual Aspects of Self-Awareness in Autism Spectrum Disorder: The Case of Action-Monitoring, *Journal of Autism and Developmental Disorders* February 2009, Volume 39, Issue 2, pp 251-259**

***Williams, 2010: Representing intentions in self and other: studies of autism and typical development, *Developmental Science* Volume 13, Issue 2, pages 307–319, March 2010***

**Williams, 2010: Theory of own mind in autism, *Autism* 14, 474**

**Wilson, D. (2000). Metarepresentation in linguistic communication. In D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp. 411–448). Oxford: Oxford University Press.**

**Wing, L., & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children *Epidemiology and classification Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.**

**Winner, E., Brownell, H., Happe´, F., Blum, A., Pincus, D., 1998. Distinguishing lies from jokes: theory of mind deficits and discourse interpretation in right hemisphere brain-damaged patients. *Brain and Language* 62, 89–106.**

**Yi Li, Junhao Pan τo 2012: Children with autism are more trusting than typically developing children, *J of experimental child Psychology* 116, 755-761**

**Zunshine, L., 2006. *Why We Read: Theory of Mind and the Novel*. Ohio State University Press, Columbus, OH.**

**Zunshine, L., 2011. What to expect when you pick up a graphic novel. *Substance* 40 (1), 114–134.**

**Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. (2013).** The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34, 1–8.

**Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. (2014).** Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419–427.  
M.A. Sreckovic et al. / *Research in Autism Spectrum Disorders* 8 (2014) 1155–1172

**Zeedyck et al (2014):** Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives, *Research in Autism Spectrum Disorders* 8 (2014) 1173–1183

