



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΔΑΦ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: Γκέντσου Βαΐα

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Ζαροκανέλλου Βασιλική

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ, 2025

**THE UNDERSTANDING AND USE OF MENTAL STATE
TERMS FROM CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Επίθετο, Όνομα

Γκέντσου Βαΐα

Υπογραφή

Γκέντσου Βαΐα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η πτυχιακή μου εργασία με τίτλο: «Η κατανόηση και η χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης από παιδιά και εφήβους με ΔΑΦ» είναι ένα αποτέλεσμα καταβολής σημαντικής προσπάθειας και μελέτης, το χρονικό διάστημα Μάρτιος – Ιούνιος 2025. Η εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε από την σπουδάστρια Γκέντσου Βαΐα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της πτυχιακής μου, Ζαροκανέλλου Βασιλική, για την υποστήριξή της και την άμεση βοήθεια που μου έδινε από την αρχή μέχρι και την επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής μου εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για την ευγένεια και την υπομονή που μου έδειξε.

Γκέντσου Βαΐα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση που εξετάζει την κατανόηση και την παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης (ΟΕΚ) από τα παιδιά και τους εφήβους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Οι ΟΕΚ περιλαμβάνουν λέξεις που αναφέρονται στην φυσιολογία, την αντίληψη, το συναίσθημα, την βούληση, την γνωστική λειτουργία, την ηθική και στα ρήματα γλωσσικής έκφρασης. Επιπλέον, οι όροι αυτοί αποτελούν θεμέλιο για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (ΘτΝ), της ικανότητας δηλαδή να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις στον εαυτό μας και στους άλλους. Περιγράφεται η αναπτυξιακή πορεία των ΟΕΚ στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αναλύοντας πότε και πώς εμφανίζονται οι διάφορες κατηγορίες των όρων αυτών και πώς σχετίζονται με την εξέλιξη της ΘτΝ. Ειδική έμφαση δίνεται στα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία παρουσιάζουν ελλείμματα στη χρήση των γνωστικών και των συναισθηματικών όρων, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία τους. Στο τέλος της πτυχιακής υπογραμμίζεται η σημασία της ανάπτυξης παρεμβάσεων, στοχευμένων στην καλλιέργεια των ΟΕΚ με απώτερο στόχο και την ενίσχυση της ΘτΝ. Η ενίσχυση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συστηματική χρήση των όρων αυτών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Η προώθηση των ΟΕΚ δεν συμβάλλει μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη συναισθηματική έκφραση, την κοινωνική κατανόηση και την ομαλότερη ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις-Κλειδιά: Όροι Εσωτερικής Κατάστασης (ΟΕΚ), Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Θεωρία του Νου (ΘτΝ), Τυπική Ανάπτυξη

SUMMARY

This study constitutes an extensive literature review that examines the comprehension and production of internal state terms (IST) in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). ISTs include words referring to physiology, perception, emotion, volition, cognitive functioning, morality, and verbs of linguistic expression. Furthermore, these terms serve as a foundation for the development of Theory of Mind (ToM), that is, the ability to attribute mental states to ourselves and to others. The developmental trajectory of ISTs in typically developing children is described, analyzing when and how the various categories of these terms emerge, and how they are related to the evolution of ToM. Special emphasis is placed on children with ASD, who present deficits in the use of cognitive terms and emotion words, a fact that negatively affects their social interaction and communication. In the final part of this study, the importance of developing targeted interventions focused on cultivating ISTs is highlighted, with the ultimate goal of enhancing ToM. This enhancement can be achieved through the systematic use of such terms by parents and educators, utilizing appropriate pedagogical practices. The promotion of ISTs contributes not only to language development, but also constitutes a crucial factor for emotional expression, social understanding, and the inclusion of children with autism into the social environment.

Keywords: Internal State Terms (IST), Autism Spectrum Disorder (ASD), Theory of Mind (ToM), Typical Development

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
SUMMARY	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	11
1.1 Ορισμοί.....	11
1.2 Σκοπός της Μελέτης	11
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα	11
1.4 Σημαντικότητα της Μελέτης.....	12
1.5 Διερεύνηση βασικών όρων	12
1.5.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	12
1.5.2 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης.....	13
1.5.3 Θεωρία του Νου	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	14
2.1 Όροι εσωτερικής κατάστασης.....	14
2.2 Αναπτυξιακή Πορεία των Όρων Εσωτερικής Κατάστασης.....	15
2.2.1 Παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης.....	15
2.2.2 Κατανόηση των Όρων Εσωτερικής Κατάστασης.....	17
2.2.3 Αναπτυξιακή Πορεία της Συναισθηματικής Γλώσσας.....	19
2.2.4 Όροι εσωτερικής κατάστασης και παράγοντες διαμόρφωσής τους	22
2.3 Θεωρία του Νου	26
2.4 ΘτΝ και Όροι Εσωτερικής Κατάστασης.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ.....	32
3.1 Ορισμός και Διαγνωστικά κριτήρια για τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος κατά DSM-5	32
3.1.1 Ορισμός της ΔΑΦ.....	32
3.1.2 Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΑΦ κατά DSM-5	32
3.2 Γλωσσικά Ελλείμματα στα παιδιά με ΔΑΦ	35
3.2.1 Μορφή	37
3.2.2 Χρήση	40
3.2.3 Περιεχόμενο	41
3.3 Η κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά με ΔΑΦ	43
3.4 Η παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά με ΔΑΦ	47

3.5 Συγκριτική ανάλυση της χρήσης όρων εσωτερικής κατάστασης σε παιδιά με ΔΑΦ και παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	61
4.1 Συζήτηση.....	61
4.2 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί, να εκφράζει και να αναλύει τις νοητικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων, αποτελεί θεμέλιο της κοινωνικής επικοινωνίας (Sidera et al., 2018). Οι λέξεις που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να μιλήσουν για σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις και άλλες νοητικές καταστάσεις, οι οποίες είναι γνωστές και ως όροι εσωτερικής κατάστασης, δεν είναι απλές γλωσσικές μονάδες, αλλά βαθύτατα συνδεδεμένες έννοιες με τον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους άλλους. Με την βοήθεια αυτών των όρων τα άτομα είναι σε θέση να αναπαριστούν τον εσωτερικό κόσμο, να αποδίδουν νοητικές καταστάσεις σε τρίτους και να κατανοούν τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Οι όροι εσωτερικής κατάστασης όπως έχουν ήδη οριστεί από τους Bretherton και Beeghly (1982), κατατάσσονται σε κατηγορίες που περιλαμβάνουν φυσιολογικές, αντιληπτικές, συναισθηματικές, βουλητικές, γνωστικές, ηθικές καταστάσεις και ρήματα γλωσσικής έκφρασης. Η χρήση αυτών των όρων συσχετίζεται άμεσα με την Θεωρία του Νου, δηλαδή την γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και πεποιθήσεις, οι οποίες ενδέχεται να διαφέρουν από τις δικές τους (Premack & Woodruff, 1978; Wimmer & Perner, 1983). Η ΘτΝ είναι πολύ σημαντική δεξιότητα για ένα άτομο, καθώς επιτρέπει την πρόβλεψη και την ερμηνεία συμπεριφορών και ξεκινάει να αναπτύσσεται από τα δύο χρόνια της ζωής έως και μετά την ενηλικίωση. Η ανάπτυξη των όρων εσωτερικών καταστάσεων ενισχύει την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, ενώ ταυτόχρονα η Θεωρία του Νου προωθεί την βαθύτερη κατανόηση και καλύτερη χρήση αυτών των όρων. Η σχέση τους λοιπόν είναι δυναμική και αμφίδρομη (Booth & Hall, 1995; Wellman & Liu, 2004;). Η ιδιαίτερη σημασία αυτών των δύο δεξιοτήτων καθίσταται ακόμα πιο εμφανής όταν εξετάζονται περιπτώσεις παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σύμφωνα με την 5ή έκδοση του Διαγνωστικού Εγχειριδίου Ψυχιατρικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (2013), η ΔΑΦ είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση καθώς και από στερεότυπα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων. Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην κατανόηση και έκφραση των εσωτερικών καταστάσεων, με αποτέλεσμα η χρήση αυτών των όρων να

είναι πιο περιορισμένη ή ιδιόμορφη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Siller et al., 2014). Το επιστημονικό ερώτημα που προσεγγίζεται σε αυτήν την βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά την κατανόηση και την παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά και τους εφήβους στο φάσμα του αυτισμού. Για τον σκοπό αυτό γίνεται σύγκριση της χρήσης των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά με αυτισμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά εξετάζεται επίσης και η σχέση των όρων εσωτερικής κατάστασης με την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται αν τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιούν λιγότερους ή διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν εσωτερικές καταστάσεις, με ποιόν τρόπο αναπτύσσεται αυτή η χρήση, καθώς και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν (βιολογικοί, περιβαλλοντικοί, πολιτισμικοί, γλωσσικοί). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι οι όροι εσωτερικής κατάστασης αποτελούν βασικό δείκτη της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και συνδέονται στενά με την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (Wellman & Liu, 2004; Hutchins & Prelock, 2008). Επιπλέον φαίνεται ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη χρησιμοποιούν και κατανοούν ένα ευρύτερο φάσμα όρων που σχετίζονται με νοητικές καταστάσεις ήδη από την προσχολική ηλικία (Bretherton & Beeghly, 1982; Kristen et al., 2012) σε αντίθεση με τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού τα οποία παρουσιάζουν καθυστερήσεις και ελλείμματα κυρίως στους γνωστικούς και συναισθηματικούς όρους (Siller et al., 2014). Έτσι λοιπόν καθίσταται απαραίτητη η ενίσχυση των όρων εσωτερικής κατάστασης στα προγράμματα παρέμβασης των παιδιών με ΔΑΦ με την συμμετοχή των φροντιστών να είναι ιδιαίτερα σημαντική (Adrian et al., 2005). Η έγκυρη ενίσχυση των όρων εσωτερικής κατάστασης μπορεί να αποτελέσει όφελος όχι μόνο για την σωστή επικοινωνία των παιδιών με ΔΑΦ αλλά και για την ομαλή ένταξη και συνύπαρξη στο κοινωνικό σύνολο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

1.1 Ορισμοί

Σύμφωνα με την 5ή έκδοση του Διαγνωστικού Εγχειριδίου Ψυχιατρικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (2013), η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση καθώς και από στερεότυπα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων. Παρουσιάζεται στο 1% του πληθυσμού παγκοσμίως όσον αφορά τα παιδιά και συχνά συνδέεται με δυσκολίες στην γλωσσική κατανόηση και στην γλωσσική έκφραση (Muès et al., 2024). Ένας ιδιαίτερος τομέας που τα άτομα με αυτισμό δείχνουν να έχουν ελλείμματα είναι στην κατανόηση και στην χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης (Siller et al., 2014). Ως όροι εσωτερικής κατάστασης, ορίζονται οι λέξεις που χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους όταν οι ίδιοι θέλουν να μιλήσουν για σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις και άλλες νοητικές καταστάσεις δικές τους ή και των άλλων. Οι όροι εσωτερικής κατάστασης όπως έχουν ήδη οριστεί από τους Bretherton και Beeghly (1982), κατατάσσονται σε κατηγορίες που περιλαμβάνουν φυσιολογικές, αντιληπτικές, συναισθηματικές, βουλευτικές, γνωστικές και ηθικές καταστάσεις καθώς και ρήματα γλωσσικής έκφρασης.

1.2 Σκοπός της Μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας που εξετάζει την κατανόηση και την παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά και στους εφήβους που είναι στο φάσμα του αυτισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στην σχέση των όρων εσωτερικής κατάστασης με την Θεωρία του Νου. Μέσα από αυτή την ανάλυση, εκφράζεται η αναγκαιότητα για την ανάδειξη νέων προσεγγίσεων και ερευνητικών προτάσεων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την αποτελεσματικότερη παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

1. Τα παιδιά με ΔΑΦ δεν έχουν δυσκολία σε όλες τις κατηγορίες των όρων εσωτερικής κατάστασης, αλλά έχουν δυσκολία σε αυτές τις κατηγορίες που

συνδέονται με την Θεωρία του Νου και οι οποίες αναφέρονται στα ρήματα που δηλώνουν γνωστικές καταστάσεις και στις λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα.

2. Αν θα υπάρξει διαφορά στους όρους εσωτερικής κατάστασης ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, αυτή η διαφορά είναι πιο πιθανό ότι θα αφορά ρήματα που δηλώνουν γνωστικές καταστάσεις και συναισθήματα παρά ρήματα που αναφέρονται σε φυσιολογικές, αντιληπτικές, βουλητικές και ηθικές καταστάσεις καθώς και σε ρήματα γλωσσικής έκφρασης.

1.4 Σημαντικότητα της Μελέτης

Η ανάπτυξη, η χρήση και η κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (Bretherton & Beeghly, 1982; McFayden & Bruce, 2024). Διαταραχές στην Θεωρία του Νου, που είναι συχνές στα παιδιά με αυτισμό, συνεπάγονται και δυσκολίες στους όρους που σχετίζονται με αυτήν την γνωστική λειτουργία (Tager-Flusberg, 2007; Hutchins & Prelock, 2008). Οι μελέτες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, έχουν αποκαλύψει αντιφατικά ευρήματα σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ στους όρους εσωτερικής κατάστασης σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες είναι διαθέσιμες κυρίως στα Αγγλικά ενώ για τα Ελληνικά δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα. Τέλος δεν υπάρχει μία μελέτη που να συνοψίζει την επίδραση όλων των παραγόντων οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη των όρων εσωτερικής κατάστασης και που να συγκρίνει άμεσα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού όσον αφορά τη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Για όλους αυτούς τους παραπάνω λόγους λοιπόν, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης ώστε να καλυφθούν αυτά τα κενά και να διερευνηθεί η κατανόηση και η χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά και τους εφήβους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

1.5 Διερεύνηση βασικών όρων

1.5.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Σύμφωνα με την 5ή έκδοση του Διαγνωστικού Εγχειριδίου Ψυχιατρικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (2013), η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην

κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε ποικίλα περιβάλλοντα και από περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων. Τα συμπτώματα αυτά αλλάζουν με την ανάπτυξη.

1.5.2 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης αναφέρονται σε λέξεις που περιγράφουν την έκφραση και την κατανόηση των σκέψεων, των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων ανθρώπων. Σύμφωνα με τους Bretherton και Beeghly (1982) αυτοί οι όροι χωρίζονται με βάση σημασιολογικά κριτήρια και προκύπτουν 7 κατηγορίες που αναφέρονται στην φυσιολογία, στην αντίληψη, στο συναίσθημα, στην βούληση, στην γνωστική λειτουργία, στην ηθική και στα ρήματα γλωσσικής έκφρασης.

1.5.3 Θεωρία του Νου

Η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) είναι μία γνωστική λειτουργία, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να αποδίδει νοητικές καταστάσεις, όπως είναι οι πεποιθήσεις, οι προθέσεις, οι σκέψεις, τα συναισθήματα, στον εαυτό του και στους άλλους έτσι ώστε να μπορεί να εξηγεί και να προβλέπει την συμπεριφορά (Wimmer και Perner, 1983).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

2.1 Όροι εσωτερικής κατάστασης

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, αρχίζουν σταδιακά να περιγράφουν και να εκφράζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες, πεποιθήσεις, αισθήσεις και φυσιολογικές καταστάσεις όσο και εκείνα των άλλων. Οι Bretherton και Beeghly (1982), περιγράφουν την ικανότητα αυτή μέσω της έννοιας των Όρων Εσωτερικής Κατάστασης-OEK (Internal State Terms-IST). Οι OEK, δεν φαίνεται να περιορίζονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Έρευνες έχουν καταγράψει την ύπαρξή τους τόσο σε δυτικές κοινωνίες, όπως οι Ευρωπαϊκές και οι Αμερικανικές, όσο και σε ανατολικές, όπως η Κινεζική. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι όροι αυτοί, αποτελούν ένα καθολικό αναπτυξιακό χαρακτηριστικό και αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης κοινωνικής και ψυχικής εξέλιξης με μικρές όμως διαφοροποιήσεις στην ανάπτυξη (McFayden et al., 2024). Αν και πολλές φορές οι όροι εσωτερικής κατάστασης θεωρούνται μόνο ως ο τρόπος έκφρασης συναισθημάτων, στην πραγματικότητα είναι λέξεις που εκφράζουν μια βαθύτερη κατανόηση του πως λειτουργεί ο νους και αντιπροσωπεύουν ένα σύνολο λέξεων συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αναφέρονται στα συναισθήματα (Hutchins & Prelock, 2008). Έχουν γίνει αρκετές μελέτες για τους όρους εσωτερικής κατάστασης σχετικά με το αν αποτελούν μία ενιαία δεξιότητα ή αν αποτελούνται από ένα σύνολο επιμέρους ικανοτήτων, με την αξιολόγηση αυτών να γίνεται κυρίως μέσω των αναφορών των γονέων (Kristen et al., 2012), μέσω φυσικής παρατήρησης (Pascual et al., 2008) ή και μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών (Ruffman et al., 2003; LaBounty et al., 2008). Τα αποτελέσματα των πιο πρόσφατων ερευνών δείχνουν ότι όσο το παιδί είναι μικρό οι OEK αποτελούν έναν ενιαίο γλωσσικό παράγοντα χωρίς διακριτές κατηγορίες. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου και καθώς το παιδί μεγαλώνει οι όροι αυτοί οργανώνονται σε διακριτές κατηγορίες, ακολουθώντας μία εξελικτική πορεία απόκτησης και εξειδίκευσης που σχετίζεται με την ηλικία (McFayden & Bruce, 2024). Παρά την ύπαρξη των διακριτών κατηγοριών στους όρους εσωτερικής κατάστασης όμως, υπάρχει ένας κοινός υποκείμενος μηχανισμός που διέπει την ανάπτυξή τους συνολικά. Σύμφωνα με τους Bretherton και Beeghly (1982), οι όροι εσωτερικής κατάστασης ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

1. Φυσιολογικές Καταστάσεις (π.χ. διψάω, πεινάω, είμαι κουρασμένος)
2. Αντιληπτικές Καταστάσεις (π.χ. βλέπω, μυρίζω, ακούω, νιώθω ζέστη, αισθάνομαι άρρωστος)
3. Συναισθηματικές Καταστάσεις (π.χ. αγαπώ, φοβάμαι, μισώ, λατρεύω)
4. Βουλητικές Καταστάσεις (π.χ. θέλω)
5. Νοητικές καταστάσεις (π.χ. ξέρω, καταλαβαίνω, θυμάμαι, σκέφτομαι)
6. Ρήματα γλωσσικής έκφρασης (π.χ. λέω, καλώ, αφηγούμαι, φωνάζω)
7. Ηθικές Καταστάσεις (π.χ. καλός, κακός, πρέπει να κάνω κάτι, έχω την άδεια να κάνω κάτι)

Έτσι λοιπόν οι όροι εσωτερικής κατάστασης μπορεί να περιλαμβάνουν από αναφορές σε φυσιολογικές καταστάσεις (π.χ. πεινάω) μέχρι παρατηρήσεις σχετικά με την γνώση ή τις σκέψεις άλλων ατόμων (π.χ. εκείνη ξέρει) και αποτελούν βασικό στοιχείο της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας (Bretherton & Beeghly, 1982). Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (Carlson et al., 2004; Olineck & Poulin-Dubois, 2007; Chiarella et al., 2013), στην ανάπτυξη της γλώσσας (Bretherton & Beeghly, 1982) και της κοινωνικής κατανόησης, με μακροπρόθεσμες επιπτώσεις ακόμα και στην σχολική επίδοση όσον αφορά την κατανόηση κειμένου (Booth & Hall, 1994). Έρευνες που έχουν γίνει στα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία για τους όρους εσωτερικής κατάστασης, έδειξαν ότι ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν όρους που αναφέρονται σε συναισθήματα παρά σε γνωστικές καταστάσεις (Hughes et al., 2007).

2.2 Αναπτυξιακή Πορεία των Όρων Εσωτερικής Κατάστασης

2.2.1 Παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης εξελίσσονται σταδιακά και με σταθερό ρυθμό και εμφανίζονται στο τέλος του δεύτερου έτους (20-24 μήνες) με το 30% των νηπίων να χρησιμοποιεί λέξεις για να μιλήσει για εσωτερικές καταστάσεις. Στους 30 μήνες το 81% των νηπίων χρησιμοποιεί τους όρους αυτούς (Bretherton & Beeghly, 1982), ενώ στους 36 μήνες τους χρησιμοποιεί το 97% αυτών (Kristen et al., 2012). Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία παράγουν περίπου πέντε νέους όρους εσωτερικής κατάστασης κάθε δύο μήνες. Η ανάπτυξη τους ακολουθεί μία γραμμική πορεία. Τα νήπια αρχίζουν πρώτα στην ηλικία των 2 ετών να χρησιμοποιούν λέξεις που

σχετίζονται με 1. φυσιολογικές καταστάσεις όπως: είμαι κουρασμένος, πεινάω, διψάω 2. αντιληπτικές καταστάσεις όπως: βλέπω αγγίζω γεύομαι και 3. επιθυμίες και ικανότητες όπως: θέλω, μπορώ κ.α. Η εμφάνιση των επιθυμιών σε αυτήν την ηλικία σχετίζεται με το γεγονός ότι οι γονείς όσο τα παιδιά είναι μικρά αναφέρονται πολύ συχνά στις επιθυμίες τους [π.χ. Τι θέλεις να φας; Με ποιο παιχνίδι θέλεις να παίξουμε; κ.α. (Wellman, 1990)]. Επίσης, σε αυτή την ηλικία εμφανίζονται στις αυθόρμητες συζητήσεις των νηπίων και λέξεις που αναφέρονται στα συναισθήματα. Σύμφωνα με την μελέτη των Smiley και Huttenlocker (1989) όμως, οι λέξεις αυτές μέχρι την ηλικία των 26 μηνών, χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν τα νήπια τα δικά τους συναισθήματα και όχι τα συναισθήματα των άλλων. Στα τρία έτη αρχίζουν και αυξάνονται οι όροι εσωτερικής κατάστασης που εκφράζουν συναισθηματικές και αισθητηριακές καταστάσεις όπως: λυπημένος, θυμωμένος, χαρούμενος καθώς και οι λέξεις που εκφράζουν ηθική ή υποχρέωση όπως: πρέπει να το κάνω, καλός, κακός. Οι γνωστικές λέξεις όπως: ξέρω, καταλαβαίνω, εμφανίζονται από τα τέσσερα έτη και μετά (Kristen et al., 2012). Καθώς δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν καινούριες λέξεις και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με την ηλικία, αυτό μπορεί να τα οδηγήσει να έχουν πρόσβαση σε περισσότερους και πιο νέους όρους εσωτερικών καταστάσεων. Η μάθηση των αφηρημένων λέξεων επομένως, είναι μια πολυπαραγοντική διαδικασία, όπου οι συναισθηματικοί όροι έχουν κυρίαρχο ρόλο στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης και οι γνωστικοί όροι επέρχονται σε μεταγενέστερα στάδια. Οι συναισθηματικές έννοιες αποκτώνται νωρίτερα από άλλες αφηρημένες έννοιες και μπορεί να λειτουργούν ως γέφυρα για την κατανόηση πιο πολύπλοκων αφηρημένων εννοιών που αναπτύσσονται πιο μετά ηλικιακά. Ο Bruner (1990), είχε αποδείξει ότι τα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τους όρους εσωτερικών καταστάσεων όταν αφηγούνται γεγονότα με αρνητικό συναισθηματικό περιεχόμενο. Αυτό παρατηρείται τόσο όταν περιγράφουν τα γεγονότα μιας ιστορίας μόνα τους όσο και όταν συνομιλούν με τους φροντιστές τους και συμβαίνει, καθώς οι καταστάσεις οι οποίες δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα σε ένα παιδί ανατρέπουν τις προσδοκίες του και συχνά το κάνουν να εστιάσει στα συναισθήματά του έτσι ώστε να τα κατανοήσει και να μπορέσει να τα διαχειριστεί (Bruner, 1990). Αντίθετα η χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης φαίνεται να είναι περιορισμένη όταν γίνεται αναφορά σε θετικά βιώματα (Peterson & Biggs, 2001; Fivush et al., 2003; Fivush et al., 2008; Gobbo & Raccanello, 2011; Nolivós & Leyva, 2013). Συνολικά επομένως, υπάρχει μία αναπτυξιακή πορεία η οποία ξεκινάει από την

αναγνώριση φυσιολογικών καταστάσεων προχωράει στα συναισθήματα και καταλήγει στην αναγνώριση γνωστικών καταστάσεων.

2.2.2 Κατανόηση των Όρων Εσωτερικής Κατάστασης

Η έκφραση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με την κατανόηση των αντίστοιχων όρων. Παρόλο που τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνά λέξεις που σχετίζονται με νοητικές καταστάσεις αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι κατανοούν πλήρως τις έννοιες που υπάρχουν πίσω από αυτές τις λέξεις (McDermott et al., 2020). Αν και ορισμένες μελέτες έχουν αναδείξει την πολυπλοκότητα που παρουσιάζει η κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης και ιδιαίτερα των γνωστικών όρων, οι οποίοι κατακτώνται σχετικά αργά από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (μετά την ηλικία των 2,7 ετών), η εστιασμένη έρευνα που εξετάζει αποκλειστικά την κατανόηση των όρων αυτών παραμένει περιορισμένη (Flavell, 2005). Οι όροι οι οποίοι εκφράζουν επιθυμία είναι από τους πρώτους που χρησιμοποιούνται με πραγματική κατανόηση από τα παιδιά ηλικίας 2,6-2,7 ετών (Bretherton & Beeghly, 1982). Τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων, μπορούν εύκολα να διαχωρίζουν για παράδειγμα την έννοια του «ξέρω» που είναι ένας όρος που δηλώνει υψηλή βεβαιότητα από την έννοια του «νομίζω» που είναι ένας όρος που δηλώνει χαμηλή βεβαιότητα σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας τριών ετών. Από την άλλη, η ικανότητα να κατανοούν τη διαφορά μεταξύ του όρου «είμαι σίγουρος» που δηλώνει υψηλή βεβαιότητα και του όρου «νομίζω» που δηλώνει χαμηλή βεβαιότητα είναι πιο ανεπτυγμένη στα παιδιά πέντε ετών σε σχέση με τα παιδιά τριών ετών (Flavell et al., 1990). Η αξιολόγηση της κατανόησης των όρων εσωτερικής κατάστασης γίνεται συχνά στο πλαίσιο της αφήγησης (Bang et al., 2013). Τα παιδιά ήδη από την ηλικία των δύο ετών ξεκινούν να παράγουν απλές αφηγήσεις εστιάζοντας κυρίως στις εξωτερικές ενέργειες των χαρακτήρων και παραλείποντας τις εσωτερικές τους καταστάσεις (Ochs & Carps, 2009). Η αφήγηση ιστοριών όμως, προϋποθέτει από τα παιδιά την ικανότητα κατανόησης νοητικών καταστάσεων καθώς πρέπει να αποδίδουν αιτίες για τις πράξεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων (Bruner, 1990; Ochs & Carps, 2009). Πράγματι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αποκτούν εμπειρία στην παραγωγή αφηγήσεων, αρχίζουν να χρησιμοποιούν περισσότερους όρους που αναφέρονται σε εσωτερικές καταστάσεις, οι οποίοι ανήκουν σε πιο εξειδικευμένες και σύνθετες κατηγορίες (Ely et al., 1995; Leach et al., 2017). Αυτή είναι

μια ικανότητα που αναπτύσσεται σταδιακά με την ηλικία κάνοντας για παράδειγμα τα πεντάχρονα παιδιά πιο ικανά να συμπεριλάβουν όρους νοητικής κατάστασης στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τα τετράχρονα, τα οποία με την σειρά τους είναι πιο ικανά από τα τρίχρονα, καθώς αυξάνεται η κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης (Stein, 1988). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πως οι επιθυμίες σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις πράξεις περίπου στα 2-3 έτη, ενώ η ικανότητα να αντιλαμβάνονται πως οι πεποιθήσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Wellman, 1990; Churchland, 2013). Η ακριβής αναπτυξιακή πορεία της κατανόησης των όρων εσωτερικής κατάστασης όμως, δεν μπορεί εύκολα να προσδιοριστεί, αρχικά γιατί δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για την κατανόηση των όρων αυτών και επιπλέον διότι η κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η γλώσσα. Τα παιδιά που μαθαίνουν αγγλικά για παράδειγμα αρχίζουν να κατανοούν την διαφορά στην βεβαιότητα που δηλώνουν οι λέξεις ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Τα παιδιά που μιλούν ιταλικά από την άλλη κατανοούν την διαφορά του «πρέπει» και του «μπορεί» στην ηλικία των έξι ετών με την πλήρη κατανόησή τους να επιτυγχάνεται στην ηλικία των οκτώ ετών (De Mulder, 2015). Όσον αφορά τα παιδιά που μιλούν Ολλανδικά αρχίζουν να δείχνουν ότι κατανοούν τους όρους εσωτερικής κατάστασης ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Η κατανόηση αυτή βελτιώνεται σημαντικά μεταξύ των τεσσάρων και πέντε ετών, με το ανώτατο επίπεδο κατανόησης να επιτυγχάνεται μετά την ηλικία των πέντε ετών (Leonard et al., 1978; Spekman & Roth, 1985; Elrod, 1987; Bernicot & Legros, 1987; Bernicot et al., 2007). Γενικότερα από τα μέχρι τώρα ευρήματα φαίνεται πως για τα Ολλανδικά και τα Αγγλικά οι ηλικίες τέσσερα έως πέντε ετών είναι σημαντικές για την βελτίωση στην κατανόηση των όρων που δηλώνουν εσωτερικές καταστάσεις. Ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης είναι και η κατανόηση των λέξεων ως λεξικά στοιχεία. Δηλαδή το κάθε παιδί θα πρέπει να έχει αναπτυγμένο ένα ορισμένο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας (Bretherton & Beeghly, 1982). Οι μητέρες διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία της κατανόησης. Η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει αναδείξει πως η πρώιμη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης σχετίζεται με την μεταγενέστερη κατανόηση των ψυχικών καταστάσεων από τα παιδιά (Rollo & Sullá, 2016).

2.2.3 Αναπτυξιακή Πορεία της Συναισθηματικής Γλώσσας

Η δυνατότητα των παιδιών να εκφράζουν και να μοιράζονται τα συναισθήματά τους συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους αντίληψης, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και στη δημιουργία θετικών και σταθερών σχέσεων με τους άλλους (Fabes et al., 2001). Στην τυπική αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, οι λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα εμφανίζονται πριν τα τρία έτη και στην ηλικία των τριών ετών αυξάνονται ραγδαία (Kristen et al., 2012). Όσον αφορά την κατανόηση των συναισθηματικών όρων, οι Ridgeway, Waters και Kuczaj (1985) υποστηρίζουν ότι περίπου το 76% των παιδιών 18-23 μηνών μπορούν να αντιληφθούν την σημασία των λέξεων «καλός» και «χαρούμενος». Αποκλίσεις από την τυπική ανάπτυξη μπορούν να παρατηρηθούν σε διάφορες νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως είναι και η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος όπου οι όροι εσωτερικής κατάστασης και ιδιαίτερα οι συναισθηματικοί και οι γνωστικοί όροι επηρεάζονται (Siller et al., 2014), με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί η τυπική αναπτυξιακή πορεία για το συναισθηματικό λεξιλόγιο. Η χρήση όρων που δηλώνουν συναίσθημα, διαδραματίζει έναν θεμελιώδη ρόλο στην κοινωνική ζωή των ατόμων. Μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, τα άτομα αποκτούν την δυνατότητα να επεξηγούν ή να αναλύουν τα δικά τους συναισθήματα και ταυτόχρονα σχολιάζουν, διαχειρίζονται και επηρεάζουν και τα συναισθήματα των άλλων (Lindquist et al., 2015). Η ικανότητα των ανθρώπων να εκφράζουν τις εσωτερικές συναισθηματικές εμπειρίες τους, επηρεάζει τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους. Έτσι λοιπόν η πρώιμη εμφάνιση του συναισθηματικού λεξιλογίου δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη δεδομένου του καθοριστικού ρόλου που κατέχει στην οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων και στην κατανόηση του εαυτού (Bretherton et al., 1986). Από την στιγμή που τα παιδιά αποκτούν λεξιλόγιο για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αρχίζουν και τα ενσωματώνουν σταδιακά στις καθημερινές τους συνομιλίες (Bloom, 1993). Δεδομένου ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα ίδια τα παιδιά, η προφορική τους έκφραση επικεντρώνεται συχνά στις περιστάσεις που προκαλούν συναισθήματα, στις αιτίες και στις συνέπειές τους (Bloom & Beckwith, 1989). Η χρονολογική εξέλιξη της συναισθηματικής ανάπτυξης έχει ως εξής:

- 3-4 μηνών: Τα βρέφη αρχίζουν να διαμορφώνουν βασικές έννοιες ευχαρίστησης και δυσαρέσκειας μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου (Flom & Bahrick, 2007)
- 5-12 μηνών: Διαχωρίζουν χαμογελαστά πρόσωπα από πρόσωπα που δείχνουν δυσαρέσκεια, αλλά δεν διακρίνουν με λεπτομέρεια τα διαφορετικά αρνητικά συναισθήματα. Επιπλέον τα παιδιά συνδέουν τις λέξεις με συγκεκριμένες συναισθηματικές εκφράσεις, δηλαδή ένα χαρούμενο πρόσωπο με τον ήχο ενός γέλιου. (Leppänen & Nelson, 2009).
- 1 ετών: Αρχίζουν να παρατηρούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ενηλίκων και να προσαρμόζουν ανάλογα την δική τους συμπεριφορά (Widen, 2013).
- 2-3 ετών: Σε αυτή την ηλικία αρχίζουν να χρησιμοποιούνται διακριτές συναισθηματικές έννοιες. Χρησιμοποιούν δηλαδή απλές λέξεις όπως «χαρούμενος» ή «λυπημένος», για να περιγράψουν συναισθηματικές καταστάσεις (Widen, 2016).
- 3-5 ετών: Αρχίζουν να ονομάζουν τα βασικά συναισθήματα (Harris, 1989)
- 4+ ετών: Η κατανόηση και η έκφραση των πιο σύνθετων συναισθημάτων αποκτά μεγαλύτερη ακρίβεια (Nook et al., 2017).
- Από την ηλικία των 4^{ων} ετών μέχρι την ηλικία των 11 ετών, οι λέξεις που αφορούν τα συναισθήματα διπλασιάζεται κάθε 2 χρόνια φτάνοντας σε ένα «πλατό» μεταξύ 12 και 16 ετών (Baron-Cohen et al., 2010; Nook et al., 2020).

Από τα παραπάνω λοιπόν φαίνεται πως καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν το λεξιλόγιό τους που σχετίζεται με τα συναισθήματα εξελίσσεται από απλές εκφράσεις προτίμησης ή αποστροφής σε πιο σύνθετους και διακριτούς συναισθηματικούς όρους. Αρχίζουν επίσης να εστιάζουν όχι μόνο στα δικά τους συναισθήματα, αλλά και σε εκείνα των άλλων ανθρώπων καθώς και σε δικά τους συναισθηματικά βιώματα του παρελθόντος. Αυτή η αλλαγή σηματοδοτεί την μείωση στον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης που χαρακτηρίζει τα μικρότερα παιδιά και την αρχή της ανάπτυξης πιο σύνθετων κοινωνικών δεξιοτήτων (Wellman et al., 1995). Έρευνες που έχουν γίνει έχουν δείξει ότι τα παιδιά που κάνουν χρήση μεγαλύτερου εύρους συναισθηματικού λεξιλογίου, αναφέρονται πιο συστηματικά στα συναισθήματα των άλλων και χρησιμοποιούν την γλώσσα των συναισθημάτων όχι μόνο για τις δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες αλλά και για τους άλλους, είναι περισσότερο δημοφιλή στους συνομηλίκους τους (Denham et al., 2007). Επομένως η

ανάπτυξη του συναισθηματικού λεξιλογίου δεν είναι απλώς ένα στοιχείο γλωσσικής εξέλιξης, αλλά αποτελεί βασικό παράγοντα και για την διαχείριση και την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων (Saarni et al., 2007).

Η ανάπτυξη των συναισθημάτων δεν είναι καθολική ή αποκλειστικά αποτέλεσμα βιολογικών μηχανισμών. Αντίθετα φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον και τις πολιτισμικές αξίες (De Leersnyder et al., 2014; Gendron & Barrett, 2018). Αρχικά για την ανάπτυξή τους, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας γιατί για να μπορέσει ένα άτομο να μιλήσει για συναισθηματικές καταστάσεις θα πρέπει να έχει αποκτήσει και την ομιλία αλλά και το λεξιλόγιο που αφορά τα συναισθήματα. Πέρα από την γλώσσα σημαντική είναι επίσης: 1) η αισθητηριακή ωριμότητα, για να μπορεί ένα άτομο να προσαρμόσει τα συναισθήματά του σύμφωνα με τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον του (Werner, 2002), 2) η προσοχή, ώστε να μπορέσει το άτομο να εστιάσει την προσοχή του στα απαραίτητα σημεία του περιβάλλοντος για την κατανόηση των συναισθημάτων και 3) η μνήμη, η οποία βοηθάει ώστε τα παιδιά να θυμούνται τις διάφορες καταστάσεις και να αντιδρούν κατάλληλα (Barrett, 2017). Οι γονείς διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία της συναισθηματικής γλώσσας. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι γονείς χρησιμοποιούν περισσότερο γλώσσα που αναφέρεται σε συναισθήματα όταν μιλάνε με τις κόρες τους παρά με τους γιους τους, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν διαφορές στο φύλο και στην χρήση των όρων των συναισθημάτων (Kuebli et al., 1995). Οι διαφορές αυτές που υπάρχουν στα δύο φύλα κάνουν την εμφάνισή τους και στις αφηγήσεις των παιδιών. Τα κορίτσια αφηγούνται τόσο θετικά όσο και αρνητικά γεγονότα με περισσότερη συναισθηματική ένταση σε σχέση με τα αγόρια (Bohanek & Fivush, 2010). Στα αγόρια από την άλλη πλευρά οι όροι που δηλώνουν συναισθήματα είναι πιο σπάνιοι αλλά όταν χρησιμοποιούνται συνδέονται με την συναισθηματική τους ευεξία και την καλή ρύθμιση των συναισθημάτων τους (Bohanek & Fivush, 2010). Επιπλέον σημαντικό είναι και το περιβάλλον αλληλεπίδρασης καθώς η διαφορά που αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με το φύλο, δεν εντοπίστηκε όταν τα παιδιά συνομιλούσαν με συνομήλικους τους. Επομένως τα παιδιά φαίνεται πως προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα το πρόσωπο στο οποίο απευθύνονται (Fabes et al., 2001). Επιπρόσθετα, παρατηρούνται και πολιτισμικές διαφορές ανάλογα το λεξιλόγιο και την σπανιότητα των όρων εσωτερικής κατάστασης σε

κάθε πολιτισμό με τα γερμανόφωνα παιδιά για παράδειγμα να χρησιμοποιούν λέξεις που αναφέρονται σε συναισθήματα πιο νωρίς και πιο συχνά σε σχέση με την τυπική αναπτυξιακή πορεία λόγω του ότι αποχωρίζονται πολύ νωρίς την μητέρα τους (Lemche et al., 2007). Τέλος η συχνότητα με την οποία ένα παιδί ακούει μια λέξη και η ακρίβεια με την οποία αυτή χρησιμοποιείται από τους ενήλικες επηρεάζουν την κατανόησή της και την έκφρασή της (Grosse et al., 2021). Όσο πιο συχνά και με ακρίβεια χρησιμοποιείται μια λέξη τόσο πιο εύκολα γίνεται κατανοητή και χρησιμοποιείται από το παιδί (Grosse et al., 2021). Η ανάπτυξη του λεξιλογίου των συναισθημάτων επομένως είναι αρκετά πιο περίπλοκη από την ανάπτυξη του λεξιλογίου που αφορά συγκεκριμένες και απτές έννοιες, καθώς τα συναισθήματα είναι πιο αφηρημένες έννοιες και είναι δύσκολο να οριστούν ή να εικονοποιηθούν.

2.2.4 Όροι εσωτερικής κατάστασης και παράγοντες διαμόρφωσής τους

Η ανάπτυξη της γλώσσας γενικότερα αλλά και των όρων εσωτερικής κατάστασης ειδικότερα, κατά την παιδική ηλικία φαίνεται να επηρεάζεται τόσο από βιολογικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Waxman & Lidz, 2006).

Κάποια ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που σχετίζονται για παράδειγμα με την συμπεριφορά και τον μοναδικό τρόπο σκέψης όπως είναι η ικανότητα συγκέντρωσης και η τάση για θετικά συναισθήματα έχουν συνδυαστεί με την πρώιμη κατανόηση και παραγωγή λόγου (Slomkowski et al., 1992; Dixon & Smith, 2000). Παράλληλα, το φύλο του παιδιού ενδέχεται να επηρεάζει τόσο τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης από το ίδιο το παιδί όσο και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς χρησιμοποιούν τέτοιους όρους κατά την επικοινωνία μαζί του. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει διαφορά στα κορίτσια και στα αγόρια στον τρόπο με τον οποίον συζητούν τα συναισθήματα (Roger et al., 2012). Έχει διαπιστωθεί πως ήδη από την ηλικία των δύο ετών, τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις σχετικές με συναισθήματα όταν συνομιλούν με τους γονείς τους, σε σύγκριση με τα αγόρια (Dunn et al., 1991; Cervantes & Callanan, 1998). Παρομοίως στην προσχολική ηλικία, τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο συχνά όρους που σχετίζονται με νοητικές καταστάσεις κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με συνομηλίκους σε σχέση με τα αγόρια (Hughes & Dunn, 1998, 2002; Hughes et al., 2007). Παρόλα αυτά το εύρημα αυτό σχετικά με τους όρους εσωτερικής κατάστασης και το φύλο φαίνεται πως εμφανίζεται πιο έντονα σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια, πιθανώς λόγω των

διαφορετικών ρυθμών ανάπτυξης των δύο φύλων, και εξασθενεί ή εξαφανίζεται σε άλλα. Έτσι λοιπόν τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια όσο μεγαλώνουν εμφανίζουν παρόμοιο ρυθμό ανάπτυξης στους όρους εσωτερικής κατάστασης παρά τις διαφορές που εμφανίζονται στην παραγωγή τους σε μικρότερες ηλικίες (Bretherton & Beeghly, 1982; Jenkins et al., 2003).

Παράλληλα οι περιβαλλοντικές συνθήκες όπως είναι η ποιότητα της γλωσσικής αλληλεπίδρασης και τα ερεθίσματα που δέχεται ένα παιδί είναι επίσης σημαντικά για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού είναι καθοριστική για την κατανόηση της ανάπτυξης των όρων εσωτερικής κατάστασης (Fivush & Nelson, 2006). Οι συζητήσεις ανάμεσα στην μητέρα και το παιδί στις οποίες γίνεται αναφορά σε σκέψεις, συναισθήματα και επιθυμίες κατά την ανάκληση κοινών εμπειριών, φαίνεται να ενισχύουν σημαντικά την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης (Fivush & Nelson, 2006). Όσο πιο συχνά κάνουν αναφορά οι γονείς σε εσωτερικές καταστάσεις τόσο πιο ανεπτυγμένα είναι τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν τα παιδιά στον εαυτό τους. Η χρήση συναισθηματικών λέξεων από τους φροντιστές, βοηθάει τα παιδιά να μαθαίνουν να εκφράζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους ενισχύοντας έτσι την κοινωνική και την συναισθηματική τους ωρίμανση (Nencheva et al., 2023). Όταν τα παιδιά είναι 15 μηνών οι μητέρες συνηθίζουν να κάνουν αναφορές στις επιθυμίες των παιδιών τους κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Αυτές οι αναφορές φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών που αφορά τις εσωτερικές καταστάσεις όταν φτάνουν στην ηλικία των 24 μηνών (Taumoepeau & Ruffman, 2006). Από εκείνη την ηλικία και μετά οι μητέρες αρχίζουν να επικεντρώνουν τις αναφορές τους περισσότερο στις γνωστικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων κάτι που με τη σειρά του προβλέπει την πορεία ανάπτυξης του λεξιλογίου των εσωτερικών καταστάσεων των παιδιών στους 33 μήνες (Hoff, 2006). Τα ερευνητικά δεδομένα μέχρι σήμερα υποστηρίζουν ότι οι συχνές αναφορές των μητέρων στις εσωτερικές καταστάσεις του παιδιού τους, συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της εκφραστικής γλωσσικής ανάπτυξης κατά την διάρκεια του δεύτερου έτους ζωής (Taumoepeau & Ruffman, 2006). Όσο περισσότερο οι μητέρες ασχολούνται με τον λόγο του παιδιού τους, τον διορθώνουν, τον εμπλουτίζουν, ή επαναλαμβάνουν όσα λέει μέσα από στιγμές παιχνιδιού ή κοινής προσοχής, τόσο πιο πολύ βοηθούν το παιδί να δημιουργήσει συνδέσεις ανάμεσα σε λέξεις και στις αντίστοιχες

έννοιες που αφορούν όχι μόνο αντικείμενα και πράξεις αλλά και εσωτερικές καταστάσεις (Cleveland et al., 2007; Slaughter et al., 2008; Kristen et al., 2011; Callanan et al., 2014). Η ανάκληση κοινών παρελθοντικών συναισθηματικά φορτισμένων γεγονότων μεταξύ γονέα και παιδιού, στις οποίες οι γονείς αναφέρονται συχνά σε σκέψεις, επιθυμίες και συναισθήματα βοηθάει τα παιδιά να σκεφτούν δικές τους υποκειμενικές εμπειρίες και να αντιληφθούν την σημασία των γεγονότων αυτών (Fivush, 1994, 2007). Μελέτες έχουν δείξει πως οι συζητήσεις που γίνονται ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά επηρεάζουν την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης ήδη από την ηλικία των 3,5 ετών (Welch-Ross et al., 1999). Όταν οι γονείς δεν περιορίζονται στη ρητή ονομασία των συναισθημάτων αλλά προχωρούν στην ερμηνεία των αιτίων και των συνεπειών τους, ενισχύουν ουσιαστικότερα τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών τους. (Bird & Reese, 2006; Reese et al., 2007; Marin et al., 2008). Η εκπαίδευση της μητέρας επίσης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά. Οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επίσης, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τέτοιους όρους, γεγονός που ενισχύει την ανάπτυξη της γλωσσικής αναφοράς σε εσωτερικές καταστάσεις από τα παιδιά (Adrian et al., 2005). Η αυξημένη χρήση όρων εσωτερικών καταστάσεων από τις μητέρες σχετίζεται με τη συχνότερη χρήση παρόμοιου λεξιλογίου από τα παιδιά υποδηλώνοντας μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην γλώσσα των γονέων και την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Dunn et al., 1991; LaBounty et al., 2008; Roger et al., 2012; Longobardi et al., 2018;). Έρευνες που έχουν γίνει υποδεικνύουν πως τα παιδιά δύο ετών των οποίων οι μητέρες είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρουσίαζαν κατά μέσο όρο δύο παραπάνω όρους σε σχέση με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση (McFayden & Bruce, 2024). Έρευνες που έχουν συσχετίσει περιβαλλοντικούς και βιολογικούς παράγοντες έχουν αποδείξει πως τα αγόρια των οποίων οι μητέρες δεν έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο υπολείπονται κατά τέσσερις όρους εσωτερικής κατάστασης σε σχέση με τα κορίτσια των οποίων οι μητέρες έχουν τελειώσει το πανεπιστήμιο (McFayden & Bruce, 2024). Γενικότερα η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας που περιλαμβάνει πέρα από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα και το οικογενειακό τους εισόδημα φαίνεται να έχει σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της γλώσσας (Hoff, 2006; Devine & Hughes, 2018). Οι μητέρες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επικοινωνούν περισσότερο με τα παιδιά τους και ενθαρρύνουν πιο πολύ τον

διάλογο και την συζήτηση. Οι μητέρες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο χρησιμοποιούν περισσότερο την γλώσσα ως έναν τρόπο για να ελέγχουν και να καθοδηγούν την συμπεριφορά των παιδιών τους (Hoff et al., 2002). Τέλος τα μεγαλύτερα αδέρφια, έχει βρεθεί ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των όρων εσωτερικών καταστάσεων των μικρότερων αδελφών τους μέσω της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης (Hoff-Ginsberg, 1998; Bornstein et al., 2004). Αν και παραδοσιακά η έρευνα εστιάζει κυρίως στο ρόλο των μητέρων τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο και η συμβολή των πατέρων στην ανάπτυξη των όρων εσωτερικών καταστάσεων με τον συγκεκριμένο τομέα να χρήζει περαιτέρω διερεύνηση (Karaaslan, 2016; Forsyth, 2018). Οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν επίσης την ανάπτυξη και την έκφραση των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αφηγούνται και αναλύουν τις παρελθοντικές τους εμπειρίες μαζί με τα παιδιά τους. Τα παιδιά Ευρω-Αμερικανών γονέων τείνουν να αναφέρονται συχνότερα σε προσωπικές εμπειρίες και να αξιολογούν τον εαυτό τους τόσο θετικά όσο και αρνητικά, καθώς οι γονείς τους τα ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν εκτενείς αφηγήσεις, ενσωματώνοντας σκέψεις και συναισθήματα. (Mullen & Yi, 1995; Wang, 2001; Wang & Fivush, 2005). Σε αντίθεση με αυτό σε Ανατολικοασιατικά πλαίσια όπως είναι η Κορέα ή η Κίνα, οι γονείς, δίνουν έμφαση περισσότερο στην συλλογικότητα, στους κοινωνικούς κανόνες και στην έννοια του ανήκειν. Τα παιδιά σε αυτές τις κοινωνίες διαμορφώνουν την ταυτότητα του εαυτού τους ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον και όχι με βάση τις δικές τους εσωτερικές καταστάσεις καθώς η ταυτότητά τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο (Wang, 2004). Επιπλέον περιγράφουν τον εαυτό τους με ιδιαίτερη ουδετερότητα και αμφιθυμία σε σχέση με τους Ευρώ-Αμερικανούς που έχουν την τάση να αξιολογούν συνέχεια με θετικά χαρακτηριστικά τον εαυτό τους (Rodgers et al., 2004).

Οι συνθήκες αλληλεπίδρασης επίσης, επηρεάζουν σημαντικά τη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά. Η ανάγνωση παιδικών βιβλίων για παράδειγμα, προσφέρει ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναφέρονται σε επιθυμίες, συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες των χαρακτήρων. Ειδικότερα, η ενασχόληση με τα εικονογραφημένα βιβλία έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την παραγωγή γλωσσικού λόγου σχετικού με εσωτερικές καταστάσεις (Dyer et al., 2000). Οι διάφοροι τύποι του παιχνιδιού επιπλέον, επηρεάζουν διαφορετικά την

παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης (McDermott et al., 2020). Το παιχνίδι με κούκλες για παράδειγμα προσφέρει ένα ιδανικό πλαίσιο για τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης, καθώς τα παιδιά υιοθετούν ρόλους και αναπαριστούν καταστάσεις που περιλαμβάνουν συναισθηματικούς και γνωστικούς όρους. Σε αντίθεση με αυτό, τα βιντεοπαιχνίδια παρότι μπορούν να περιλαμβάνουν αφηγηματικά στοιχεία φαίνεται να μην ενισχύουν στον ίδιο βαθμό την παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης σε σχέση με τα παιχνίδια ρόλων με κούκλες (Hashmi et al., 2021). Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά χρησιμοποιούν όσα ήδη γνωρίζουν ώστε να κατασκευάσουν νέες γνώσεις (Lifter et al., 2011). Το παιχνίδι λειτουργεί ως κίνητρο ώστε τα παιδιά να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους και να αποκτήσουν βαθύτερη επίγνωση του περιβάλλοντός τους (Prelock, 2021). Με την πάροδο του χρόνου και καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, οι μορφές παιχνιδιού που υιοθετούν αποκτούν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και δημιουργικότητα ενσωματώνοντας περισσότερη φαντασία και συμβολικές λειτουργίες (Mastrangelo, 2009).

2.3 Θεωρία του Νου

Η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να αποδίδει νοητικές καταστάσεις, όπως σκέψεις, επιθυμίες, προθέσεις, συναισθήματα και πεποιθήσεις, τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους, προκειμένου να μπορεί να ερμηνεύσει τις συμπεριφορές τους (Premack & Woodruff, 1978). Αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει και την αντίληψη ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και νοητικές αναπαραστάσεις του κόσμου, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Η χρήση του όρου «ΘτΝ» καταδεικνύει την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί υποθέσεις ή θεωρίες για τη λειτουργία του νου, προκειμένου να κατανοήσει τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα των άλλων (Ontai & Thompson, 2008). Είναι μια γνωστική ικανότητα που επιτρέπει την κατανόηση των σκέψεων, των επιθυμιών και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Μέσω αυτής της κατανόησης, το άτομο μπορεί να αντιληφθεί και να προβλέψει τη συμπεριφορά των άλλων, προσαρμόζοντας τη δική του συμπεριφορά αναλόγως σε κοινωνικές καταστάσεις (Ontai & Thompson, 2008). Συνολικά, η ΘτΝ είναι μια γνωστική λειτουργία που διευκολύνει την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και διαμορφώνει τη συμπεριφορά των ατόμων στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. Αυτή η γνωστική λειτουργία δεν

αναπτύσσεται αυτόματα. Πρόκειται για μια διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά, με την πάροδο του χρόνου και μέσα από την συνεργασία των παιδιών με τους γονείς. Μέσα από τις καθημερινές συνομιλίες και αφηγήσεις τους, οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς μέσω της γλώσσας τους προσφέρουν στα παιδιά επαφή με λέξεις και έννοιες που αφορούν την ψυχολογία και τη σκέψη, επηρεάζοντας έτσι την πορεία της γνωστικής τους ανάπτυξης (Taumoeupeau & Ruffman, 2008). Άρα η ανάπτυξη της ΘτΝ ξεκινάει από βασικές ικανότητες και με την πάροδο του χρόνου εξελίσσεται σε μια πιο ώριμη κατανόηση για το πώς οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να βλέπουν το ίδιο αντικείμενο με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τη δική τους οπτική γωνία (Flavell et al., 1981). Οι ηλικίες τρία έως πέντε ετών, είναι οι πιο σημαντικές για την ανάπτυξη της ΘτΝ καθώς παρατηρούνται διαρκώς σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές. Τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι ο νους, δεν αντιγράφει απλώς την πραγματικότητα, αλλά ότι ο καθένας δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις για αυτήν. Καταλαβαίνουν επίσης ότι οι αναπαραστάσεις που έχει ο καθένας για τον κόσμο διαφέρουν από άτομο σε άτομο ανάλογα με τις πληροφορίες που έχει ο καθένας (Astington, 1993; Bartsch & Wellman, 1995). Γενικά οι συζητήσεις και οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και τα αδέρφια, αν αυτά υπάρχουν, ωφελούν την ανάπτυξη της ΘτΝ (Jenkins & Astington, 1996; Lewis et al., 1996; Peterson, 2000).

Υπάρχουν διάφορες δοκιμασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η ΘτΝ όπως είναι οι:

- Δοκιμασία Εσφαλμένης πεποίθησης 1ού επιπέδου (απλή)
- Δοκιμασία Εσφαλμένης πεποίθησης 2ού επιπέδου (σύνθετη)
- Παράξενες ιστορίες (Happé, 1994)
- Καθημερινές ιστορίες (Kaland et al., 2002)
- Hinting Test (Corcoran et al., 1995)
- Faux pas Test (Baron-Cohen et al., 1999)
- Reading the Eyes Test (Baron-Cohen et al., 2001)

Στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης ελέγχεται η ικανότητα του εξεταζόμενου παιδιού να αναγνωρίζει ότι ένα άλλο άτομο δεν έχει την γνώση που μπορεί να έχει το ίδιο το παιδί για μια κατάσταση. Ως εσφαλμένη πεποίθηση ορίζεται η λανθασμένη άποψη ενός ατόμου για μια κατάσταση, μια άποψη που είναι διάφορη της πραγματικότητας της συγκεκριμένης κατάστασης (Wysocka et al., 2020). Στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης το εξεταζόμενο παιδί ενημερώνεται για μια κατάσταση και μετά καλείται να σκεφτεί τι γνωρίζει ή καλύτερα τι δεν γνωρίζει ένας τρίτος που δεν είναι ενημερωμένος για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Η ικανότητα αυτή δεν παρουσιάζεται πριν το δεύτερο έτος της ζωής (He et al., 2011). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην ηλικία των δύο ετών, αρχίζουν να κατανοούν τι μπορεί να βλέπει ή να μην βλέπει ένα άλλο άτομο. Περίπου στην ηλικία των τριών έως τεσσάρων ετών, βελτιώνεται η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται την οπτική γωνία του άλλου, δηλαδή να κατανοούν πώς ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση γίνονται αντιληπτά από την πλευρά ενός τρίτου προσώπου (Wimmer & Perner, 1983). Σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια λογική σκέψη, οι δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης δευτέρου βαθμού απαιτούν πιο σύνθετο επίπεδο σκέψης, καθώς εξετάζουν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί καταστάσεις σχετικές με τις πεποιθήσεις άλλων, δηλαδή σκέψεις όπως «Ξέρω ότι αυτός δεν ξέρει πως εγώ ξέρω» (Grueneisen et al., 2015). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά αποκτούν αυτή την ικανότητα περίπου στην ηλικία των έξι ετών (Grueneisen et al., 2015). Γενικότερα στις δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης ιδιαίτερη συμβολή έχουν και οι γονείς (Ruffman et al., 1999). Τα παιδιά τα οποία έχουν περάσει αρκετό χρόνο με τους γονείς τους διαβάζοντας βιβλία μεγαλώνοντας είχαν καλύτερη ικανότητα να κατανοούν ψευδείς πεποιθήσεις (Adrián et al., 2007). Επίσης, η συχνότητα και η ποικιλία των όρων εσωτερικής κατάστασης που χρησιμοποιεί η μητέρα για να αναφερθεί σε νοητικές καταστάσεις όπως σκέψεις, επιθυμίες και συναισθήματα κατά την ανάγνωση βιβλίων με το παιδί της, σχετίζεται θετικά με την καλύτερη απόδοση του παιδιού σε δοκιμασίες κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων (Adrian et al., 2005). Αυτό είναι κάτι που αποδεικνύεται ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών, τον δείκτη νοημοσύνης τους, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους ή τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιεί η μητέρα στην από κοινού ανάγνωση (Adrian et al., 2005). Η ΘτΝ λοιπόν, περιλαμβάνει πολλαπλές πτυχές, όπως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι άλλοι άνθρωποι μπορούν να έχουν λανθασμένες πεποιθήσεις που δεν ανταποκρίνονται δηλαδή στην πραγματικότητα, να αναγνωρίζει τις νοητικές καταστάσεις άλλων ανθρώπων καθώς και να

κατανοεί και να χρησιμοποιεί εκφράσεις που περιγράφουν εσωτερικές καταστάσεις (Hutchins & Prelock, 2008). Όσον αφορά το παιχνίδι ειδικά στην παιδική ηλικία, οι έρευνες υποδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που έχει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ΘτΝ. Φαίνεται πως το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να προβλέπουν και να ανταποκρίνονται στις αντιδράσεις των συνομηλίκων τους, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους με βάση τις προσδοκίες και τις κοινωνικές ενδείξεις που λαμβάνουν. Επιπλέον, το παιχνίδι αποτελεί θεμέλιο για τη διατήρηση φιλικών σχέσεων προάγοντας την ενσυναίσθηση, την κοινωνική αμοιβαιότητα, καθώς και την κατανόηση πιο σύνθετων κοινωνικών εννοιών όπως είναι το χιούμορ και ο τρόπος αλληλεπίδρασης στις κοινωνικές σχέσεις (Astington & Edward, 2010). Ειδικότερα μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει πως ο νους κατασκευάζει και διαχειρίζεται εσωτερικές αναπαραστάσεις του κόσμου. Στο συμβολικό παιχνίδι το παιδί δημιουργεί φανταστικά σενάρια ή υποδύεται καταστάσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα κάτι το οποίο δείχνει ότι το ίδιο έχει αρχίσει να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που είναι αληθινό και σε αυτό το οποίο είναι απλώς κομμάτι της φαντασίας (Lillard, 1998). Απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες για την ανάπτυξη της ΘτΝ είναι η μίμηση και η από κοινού προσοχή (Csibra & Gergely, 2006; Moll & Tomasello, 2007; Wellman et al., 2008). Η από κοινού προσοχή αναφέρεται στον ταυτόχρονο προσανατολισμό δύο ατόμων προς ένα κοινό αντικείμενο ή γεγονός (Bakeman & Adamson, 1984). Η δεξιότητα αυτή ξεκινάει να διαμορφώνεται από τον έκτο μήνα ζωής περίπου και εξελίσσεται μέχρι τον 18^ο μήνα (Mundy & Newell, 2007). Κάποιοι ερευνητές την θεωρούν θεμέλιο της ΘτΝ (Charman et al., 2000) ενώ κάποιοι άλλοι ότι προϋποθέτει την ΘτΝ (Tomasello et al., 2005). Έχει βρεθεί πως η ταυτόχρονη προσοχή ενός παιδιού 20 μηνών και ενός ενήλικα στο ίδιο αντικείμενο, σχετίζεται θετικά με την επίδοση σε δεξιότητες της ΘτΝ στην ηλικία των 44 μηνών (Charman et al., 2000). Η μίμηση επιπλέον αποτελεί έναν βασικό μηχανισμό που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ΘτΝ. Όταν κάποιος μιμείται κάποιον άλλον, ουσιαστικά εναρμονίζεται μαζί του αντιλαμβανόμενος τη συμπεριφορά του άλλου ως μια ενέργεια που είναι σε θέση και ο ίδιος να εκτελέσει. Αυτή η διαδικασία έχει μία συμβολική λειτουργία, καθώς αντανακλά μία μορφή ταύτισης και αλληλεπίδρασης με το πρόσωπο που αποτελεί το πρότυπο της μίμησης (Byrne, 2005). Η συναισθηματική κατανόηση αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο της ανάπτυξης της ΘτΝ. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται μεταβαίνει από τη μίμηση των εκφράσεων του προσώπου των φροντιστών του που αντανακλούν συναισθήματα, σε μια πιο σύνθετη διαδικασία

όπου αρχίζει να ξεχωρίζει και να αναγνωρίζει διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις (Campos et al., 2004). Γύρω στον πρώτο χρόνο ζωής τα βρέφη αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να τα αξιοποιούν είτε για να προβλέψουν τι πρόκειται να γίνει είτε για να προσαρμόσουν τη δική τους συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση (Mumme & Fernald, 2003; Poulin-Dubois et al., 2009). Τέλος υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στην αφήγηση και στην αναδυόμενη ανάπτυξη της ΘτΝ. Οι αποτελεσματικές αφηγήσεις περιλαμβάνουν τεχνικές που βοηθούν στην παρακολούθηση και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος του ακροατή, ενώ παράλληλα συμβάλλουν και στην κατανόηση των συναισθημάτων των σκέψεων και των ενεργειών των άλλων ατόμων. Έτσι λοιπόν οι επιτυχημένες αφηγήσεις οι οποίες περιλαμβάνουν αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με την αναπτυσσόμενη ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη ΘτΝ (Bruner, 1990; Ochs & Capps, 2009).

2.4 ΘτΝ και Όροι Εσωτερικής Κατάστασης

Η σημασιολογική κατηγορία των όρων που αποτυπώνουν εσωτερικές καταστάσεις θεωρείται ιδιαίτερη σημαντική, καθώς έχει συσχετιστεί με την επίδοση σε δοκιμασίες που αξιολογούν την ικανότητα της ΘτΝ. Η χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης επιτρέπει πρωτίστως στα παιδιά να εκφράζουν τη σκέψη τους και δευτερευόντως να κατανοούν και να συλλογίζονται και τις εμπειρίες και τις σκέψεις των άλλων ανθρώπων (Di Cesare et al., 2015). Αυτό σχετίζεται με τη ΘτΝ, δηλαδή με την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν δικές τους σκέψεις, συναισθήματα και προθέσεις (McFayden & Bruce, 2024). Έρευνες δείχνουν ότι όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η ΘτΝ, τόσο συχνότερα τα παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις που περιγράφουν νοητικές καταστάσεις (π.χ. σκέφτομαι, νιώθω, ξέρω). Η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται οι όροι που αναφέρονται στις εσωτερικές καταστάσεις ενός ατόμου λειτουργεί ως ένδειξη για την ικανότητα ενός παιδιού να αντιλαμβάνεται τις προοπτικές των άλλων ατόμων (McDermott et al., 2020). Το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τις εσωτερικές καταστάσεις των παιδιών φαίνεται να εξελίσσεται αργά και σταθερά σε όλο και πιο εξειδικευμένες με την ηλικία κατηγορίες. Καθώς τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν και να εκφράζουν πιο περίπλοκες έννοιες όπως σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και προθέσεις, το λεξιλόγιό τους επεκτείνεται. Αυτό το λεξιλόγιο περιλαμβάνει όρους που σχετίζονται με τις εσωτερικές καταστάσεις και αυτή η γλωσσική εξέλιξη δείχνει την ικανότητα του παιδιού

να κατανοεί και να αναγνωρίζει τις νοητικές καταστάσεις. Επομένως η ανάπτυξη των όρων εσωτερικών καταστάσεων παραλληλίζει την ανάπτυξη της ΘτΝ, με τους όρους που αφορούν την επιθυμία και τα συναισθήματα να εμφανίζονται πρώτοι (Wellman & Liu, 2004). Η σχέση αυτή όμως είναι αμφίδρομη και δυναμική. Δηλαδή και όσο βελτιώνονται οι ικανότητες ΘτΝ τόσοι περισσότεροι όρους εσωτερικής κατάστασης αρχίζει να χρησιμοποιεί ένα παιδί (Hall et al., 1987; Booth & Hall, 1995). Επομένως οι όροι εσωτερικής κατάστασης βοηθούν το παιδί να καταλάβει πιο σύνθετες και αφηρημένες έννοιες όπως είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Παράλληλα όμως, καθώς αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων αρχίζει να δίνει και πιο σωστό νόημα στους όρους εσωτερικής κατάστασης. Σε αυτή την αμφίδρομη σχέση ιδιαίτερη σημασία έχει η γλώσσα. Η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα μέσο επικοινωνίας αλλά έχει και έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών. Χωρίς το σωστό λεξιλόγιο τα παιδιά δυσκολεύονται να σκεφτούν ή να συζητήσουν για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων. Επομένως, η γλωσσική ανάπτυξη δεν βοηθάει μόνο στην επικοινωνία αλλά και στην κατανόηση του κοινωνικού κόσμου. Η πρόοδος στη γλώσσα, μπορεί να προβλέψει πόσο καλά το παιδί θα κατανοήσει πιο σύνθετα θέματα επικοινωνίας όπως είναι οι λέξεις που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα (Milligan et al., 2007). Στο τρίτο έτος της ζωής περίπου, όπου τα παιδιά αρχίζουν να μιλάνε για νοητικές καταστάσεις, αρχίζουν και να συνειδητοποιούν ότι ο κάθε άνθρωπος ανάλογα με την οπτική του μπορεί να αντιληφθεί διαφορετικά το ίδιο αντικείμενο (Flavell et al., 1981). Παρόλο που η κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της εσωτερικούς κανόνες και τον δικό της τρόπο ανάπτυξης και οργάνωσης, η σχέση αυτή μεταξύ της ΘτΝ και των όρων εσωτερικής κατάστασης είναι καθολική και ισχύει για κάθε γλώσσα (Cheung et al., 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

3.1 Ορισμός και Διαγνωστικά κριτήρια για τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος κατά DSM-5

3.1.1 Ορισμός της ΔΑΦ

Η ΔΑΦ που περιλαμβάνει κυρίως τον αυτισμό, το σύνδρομο Asperger, τον άτυπο αυτισμό ή τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές μη προσδιοριζόμενες αλλιώς (PDD-NOS), είναι μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία από την πρώιμη ηλικία και από ασυνήθιστα περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και ενδιαφέροντα (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013). Παρουσιάζεται στο 0,6-1% του πληθυσμού των παιδιών παγκοσμίως και έτσι καθίσταται μία από τις συχνότερες ψυχιατρικές διαταραχές (Baird et al., 2006; Elsabbagh et al., 2012). Η ΔΑΦ, μπορεί να εμφανιστεί σε άτομα με διάφορα επίπεδα νοημοσύνης. Τα άτομα με Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) άνω του 70 και καλές γλωσσικές δεξιότητες κατατάσσονται στην κατηγορία υψηλής λειτουργικότητας. Στον αυτισμό, αντίθετα από άλλες διαταραχές, δεν υπάρχει κάποιο σύμπτωμα που η παρουσία του ή η απουσία του να τον επιβεβαιώνει ή να τον αποκλείει αντίστοιχα. Τα πιο τυπικά αλλά όχι απόλυτα συμπτώματα που μπορεί να παρατηρηθούν, είναι η ιδιαίτερη προσωδία στην ομιλία των ατόμων με αυτισμό (Fusaroli et al., 2017) και η αναπτυξιακή παλινδρόμηση, η οποία συμβαίνει περίπου στο 1/3 των ατόμων με αυτισμό και σε ηλικία 15-26 μηνών (Barger et al., 2013).

3.1.2 Διαγνωστικά κριτήρια της ΔΑΦ κατά DSM-5

Για την διάγνωση απαιτείται να συνυπάρχουν συμπτώματα και από τις δύο περιοχές (Κοινωνική Επικοινωνία και Επαναλαμβανόμενα Στερεότυπα πρότυπα Συμπεριφορών-ΕΣΣ) σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-5. Τα κριτήρια, τα οποία παρατίθενται παρακάτω δεν καλύπτουν όλες τις πιθανές συμπεριφορές στο φάσμα του αυτισμού. Επιπλέον είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχουν και σημαντικές αλλαγές κατά ανάλογα με την ηλικία του ατόμου.

Α. Επίμονες διαταραχές της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης παρούσες σε πολλαπλά πλαίσια όπως εκδηλώνονται με τα επακόλουθα (τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά):

1. Διαταραχές στην κοινωνική-συναισθηματική αμοιβαιότητα, εκτεινόμενη λ.χ. από ασυνήθη κοινωνική προσέγγιση και αποτυχία να έχει μια τυπική με εναλλαγές συζήτηση μέχρι μειωμένη επιδίωξη να μοιραστεί ενδιαφέροντα ή συναισθήματα και αποτυχία στην έναρξη ή τη διατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
2. Ελλείμματα σε εξωλεκτικές συμπεριφορές που χρησιμεύουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, εκτεινόμενη λ.χ. από κακό συντονισμό της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας, μέχρι ατυπίες στη βλεμματική επαφή και τη γλώσσα του σώματος ή ελλείμματα στην κατανόηση και τη χρήση χειρονομιών ή ακόμη και πλήρης απουσία εκφράσεων προσώπου και εξωλεκτικής επικοινωνίας.
3. Διαταραχές στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων, εκτεινόμενη λ.χ. από δυσκολία στην προσαρμογή της συμπεριφοράς στο κοινωνικό πλαίσιο, μέχρι δυσκολίες στη συμμετοχή σε παιχνίδια φαντασίας και στη δημιουργία φίλων ή και σε έλλειψη ενδιαφέροντος για συνομηλίκους.

Καθορίστε την παρούσα βαρύτητα:

B. Περιορισμένα, επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον δύο (2) από τα ακόλουθα (τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά):

1. Στερεότυπες ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή λόγου, (λ.χ. απλοί κινητικοί μαννερισμοί, σειροθέτηση παιχνιδιών, περιστροφή αντικειμένων, ηχολαλία, χρήση ιδιοσυγκρασιακών εκφράσεων).
2. Επιμονή για διατήρηση της ομοιότητας, άκαμπτη προσκόλληση σε ρουτίνες ή τελετουργικά πρότυπα λεκτικής/εξωλεκτικής συμπεριφοράς (λ.χ. σημαντική δυσφορία σε μικρές αλλαγές, δυσκολία στις μεταβάσεις, ακαμψία στη σκέψη, χρήση τελετουργιών χαιρετισμού, ανάγκη για χρησιμοποίηση της ίδιας διαδρομής ή κατανάλωσης του ίδιου φαγητού καθημερινά κλπ.).
3. Ιδιαίτερα περιορισμένα, στερεότυπα ενδιαφέροντα με παθολογική ένταση ή εστίαση (λ.χ. έντονη προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθη αντικείμενα, υπερβολικά περιγεγραμμένα ή επίμονα ενδιαφέροντα).
4. Υπερ- ή υπο-απαντητικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον για αισθητηριακά στοιχεία του περιβάλλοντος (λ.χ. εμφανής αδιαφορία σε πόνο/θερμοκρασία, μη αναμενόμενη αντίδραση σε συγκεκριμένους

ήχους ή υφέας, υπερβολική ενασχόληση με την μυρωδιά ή το άγγιγμα αντικειμένων, οπτική προσήλωση σε φώτα ή κίνηση).

Καθορίστε την παρούσα βαρύτητα:

Η βαρύτητα βασίζεται στα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και στα περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφορών.

- Επίπεδο 1: «Ανάγκη υποστήριξης»
- Επίπεδο 2: «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης»
- Επίπεδο 3: «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης»

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (αλλά μπορεί να μην είναι πλήρως εμφανή, έως ότου οι κοινωνικές απαιτήσεις ξεπεράσουν τις μειωμένες ικανότητες ή μπορεί να καλύπτονται από εκμαθημένες στρατηγικές στη μετέπειτα ζωή).

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική έκπτωση στο κοινωνικό, επαγγελματικό ή άλλο βασικό πεδίο της παρούσας λειτουργικότητας.

Ε. Οι διαταραχές δεν εξηγούνται επαρκέστερα ως νοητική υστέρηση (νοητική αναπτυξιακή διαταραχή ή ως γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση). Η νοητική υστέρηση και η ΔΑΦ συχνά συνυπάρχουν. Προκειμένου να τεθεί η διάγνωση συννοσηρότητας, θα πρέπει η κοινωνική επικοινωνία να είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη για το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου.

Καθορίστε αν:

- Συνυπάρχει ή όχι νοητικό έλλειμμα
- Συνυπάρχει ή όχι γλωσσικό έλλειμμα
- Σχετίζεται με γνωστή ιατρική ή γενετική διαταραχή ή με περιβαλλοντολογικό παράγοντα
- Σχετίζεται με άλλη νευροαναπτυξιακή, ψυχιατρική ή συμπεριφορική διαταραχή
- Σχετίζεται με κατατονία

3.2 Γλωσσικά Ελλείμματα στα παιδιά με ΔΑΦ

Η γλώσσα, είναι ένα οργανωμένο σύστημα με συγκεκριμένους κανόνες και δομή και αποτελεί θεμελιώδη ικανότητα του ανθρώπου, καθώς χρησιμεύει στην έκφραση της σκέψης και διευκολύνει την επικοινωνία. Μέσω αυτής, οι άνθρωποι μπορούν να μοιραστούν συναισθήματα, επιθυμίες και ιδέες, να συμμετάσχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Chomsky, 1957). Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978) η γλώσσα, η οποία περιλαμβάνει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, αποτελείται από 3 υποσυστήματα: 1) τη χρήση, στην οποία εμπεριέχεται η πραγματολογία, 2) τη μορφή, στην οποία ενσωματώνεται η φωνολογία, η μορφολογία και η σύνταξη και 3) το περιεχόμενο, στο οποίο περιλαμβάνεται η σημασιολογία. Η έναρξη της γλωσσικής ανάπτυξης συνιστά ένα σημαντικό αναπτυξιακό ορόσημο, το οποίο ακολουθεί μία αξιοσημείωτα σταθερή πορεία στα περισσότερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από την ομιλούμενη γλώσσα τους, το επίπεδο ευφυΐας τους ή κοινωνικότητάς τους, την πολιτισμική επιρροή ή τις οικογενειακές τους συνθήκες. Παρόλα αυτά όμως, δεν αποκτούν όλα τα παιδιά επαρκείς και λειτουργικές γλωσσικές δεξιότητες. Η παρουσία καθυστερήσεων ή ελλείψεων στην γλώσσα αποτελεί συχνά ένδειξη αναπτυξιακών διαταραχών (Curtiss, et al., 1992; Cicchetti & Rogosch, 1996).

Τα παιδιά με ΔΑΦ συγκεκριμένα, εμφανίζουν ποικίλα αναπτυξιακά προφίλ, γεγονός που οδηγεί σε σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν την γλώσσα (Ellis Weismer, 2014). Αν και δεν είναι απαραίτητο για τη διάγνωση, περισσότερα από τα μισά παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντικές καθυστερήσεις στη γλώσσα (Pickles et al., 2014). Σύμφωνα με έρευνες, περίπου το 75% των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν από ήπιες έως πολύ σοβαρές γλωσσικές δυσκολίες ενώ το υπόλοιπο 25% εμφανίζει γλωσσικές δεξιότητες εντός του τυπικού εύρους, ή ακόμα και ιδιαίτερα ανεπτυγμένες ικανότητες στην κατανόηση και παραγωγή λόγου μέχρι την ηλικία των πέντε ετών (Yeganeh & Kamari, 2020). Με βάση την γλωσσική τους ανάπτυξη, τα παιδιά με ΔΑΦ χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: 1) σε παιδιά με αυτισμό και τυπική γλωσσική ανάπτυξη και 2) σε παιδιά με αυτισμό και γλωσσική διαταραχή (Williams et al., 2008). Τα παιδιά που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία επιπλέον χωρίζονται σε: 1) παιδιά με χαμηλές γλωσσικές ικανότητες και 2) παιδιά με υψηλές γλωσσικές ικανότητες (Peristeri et al., 2017). Η εμφάνιση των πρώτων τους λέξεων παρατηρείται συνήθως στους 38 μήνες ζωής, σε

αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία παράγουν τις πρώτες τους λέξεις συνήθως μεταξύ 8 και 14 μηνών (Howlin, 2003). Ο Kanner (1968) και οι συνεργάτες του είχαν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες στον αυτισμό και είχαν παρατηρήσει διάφορες συμπεριφορές όπως ηχολαλία (άμεση ή καθυστερημένη), κυριολεκτική κατανόηση των προτάσεων, αντιστροφή των αντωνυμιών, μη τυπικά μοντέλα ομιλίας, μακροσκελείς μονολόγους, ασυνήθιστο λεξιλόγιο ή/και έλλειψη προφορικής ομιλίας. Έρευνες έχουν αναφέρει επίσης ότι στα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρατηρούνται συχνά και νεολογισμοί, δηλαδή λέξεις οι οποίες δεν έχουν κάποια σημασία και δεν χρησιμοποιούνται κοινώς από την εκάστοτε γλώσσα του ατόμου αλλά έχουν μία προσωπική ή ιδιότυπη σημασία για το άτομο που τις χρησιμοποιεί (Eigsti et al., 2007). Επιπλέον κατά την προφορική τους ομιλία τα άτομα με ΔΑΦ, τείνουν συχνά να χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις πολύ επίσημες ή ιδιαίτερες, ενσωματωμένες σε ασυνήθιστες συντακτικές δομές (Williams et al., 2008). Ένα ακόμα ιδιαίτερο φαινόμενο που μπορεί να παρατηρηθεί στα άτομα με αυτισμό είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιούν ξένες γλώσσες, οι οποίες δεν είναι τυπικά μέρος του οικογενειακού ή σχολικού τους περιβάλλοντος. Για παράδειγμα πολλά παιδιά με ΔΑΦ και με μητρική γλώσσα την ελληνική αρχίζουν να χρησιμοποιούν την Αγγλική, την οποία μαθαίνουν από τα διάφορα ψηφιακά παιχνίδια ή βίντεο με τα οποία έρχονται σε επαφή (Francis et al., 2019). Μία χαρακτηριστική γλωσσική ιδιαιτερότητα που μπορεί να παρατηρηθεί στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, είναι ότι περίπου το 20%-30% αυτών των παιδιών παρουσιάζει παραγωγή λέξεων σε ηλικία περίπου 18 έως 21 μηνών. Ωστόσο αυτές οι λέξεις χρησιμοποιούνται για διάστημα ενός έως έξι μηνών και στη συνέχεια εξαφανίζονται (Kurita, 1985). Με βάση τα παραπάνω φαίνεται πως η γλωσσική ανάπτυξη στα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι αρκετά ανομοιομορφή και δεν ακολουθεί την τυπική γλωσσική αναπτυξιακή πορεία. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στα γλωσσικά υποσυστήματα της πραγματολογίας, της σημασιολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της φωνολογίας τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο, με τον τομέα της πραγματολογίας να συγκεντρώνει τις πιο πολλές δυσκολίες ως προς την ανάπτυξή του (Βογινδρούκας, 2007) ενώ μπορεί να υπάρχει και ένα ποσοστό αυτών που έχει εντυπωσιακά ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Watzlawick (1978), η περιορισμένη κοινωνικότητα η οποία παρατηρείται στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού και η οποία επηρεάζει την πρόθεση των ατόμων

αυτών για επικοινωνία είναι και αυτή που οδηγεί στην καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη. Επομένως τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, ενώ μπορούν να μιλήσουν και πολλά από αυτά διαθέτουν και τις γλωσσικές δεξιότητες καταλήγουν να μην τις χρησιμοποιούν καθώς δεν γνωρίζουν τι μπορούν να καταφέρουν με την χρήση της γλώσσας, αφού δεν μπορούν εύκολα να καταλάβουν τον σκοπό για τον οποίο επικοινωνούν οι άνθρωποι. Δυσκολεύονται να αντιληφθούν την γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών. Συχνά χρησιμοποιούν την γλώσσα περισσότερο ως εργαλείο για να ασκήσουν έλεγχο για παράδειγμα σε μία συζήτηση ή για να πετύχουν προσωπικούς σκοπούς, παρά για να επικοινωνήσουν με τους τριγύρω τους (Baron-Cohen, 1988). Η πλειονότητα των παιδιών, παραπέμπεται για αρχική αξιολόγηση κυρίως λόγω των ανησυχιών των γονέων σχετικά με τις καθυστερήσεις στην απόκτηση βασικών γλωσσικών οροσλήμων (Dahlgren & Gillberg, 1989; De Giacomo & Fombonne, 1998). Η πρώιμη παρέμβαση έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι το 73% των παιδιών που συμμετείχαν σε κατάλληλα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη, στο τέλος των προγραμμάτων εμφάνιζαν προφορική ομιλία (Rogers, 1996). Η ανάπτυξη της προφορικής ομιλίας σε παιδιά μικρότερα των πέντε ετών θεωρείται καλός προγνωστικός δείκτης για την ανεξαρτησία του ατόμου στην ενήλικη ζωή του (Lord & Bailey, 2002), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένα άτομο δεν μπορεί να εμφανίσει προφορική ομιλία και μετά την ηλικία των πέντε ετών (Ballaban-Gil et al., 1996). Επομένως η προσεκτική κατανόηση των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

3.2.1 Μορφή

Το γλωσσικό υποσύστημα της μορφής περιλαμβάνει την φωνολογία, την μορφολογία και την σύνταξη.

Η φωνολογία αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές οργανώνουν και χρησιμοποιούν τους ήχους της γλώσσας για να αποδώσουν νόημα (Ladefoged, 2007). Παρόλο που συνδέεται στενά με την φωνητική, η φωνολογία ενδιαφέρεται περισσότερο για το πώς χρησιμοποιούνται οι ήχοι στη γλώσσα για να δημιουργήσουν λέξεις και να μεταφέρουν νόημα ενώ η φωνητική εξετάζει πως παράγονται οι ήχοι από τους αρθρωτές (Ladefoged, 2007). Έρευνες έχουν δείξει ότι η φωνολογική επεξεργασία

είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη σε νευρολογικές δυσλειτουργίες (Culbertson & Tanner, 2001), κάτι που την καθιστά πεδίο μελέτης στο πλαίσιο της ΔΑΦ. Οι μελέτες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα για την φωνολογία και τον αυτισμό έχουν καταλήξει σε αντικρουόμενα ευρήματα, με κάποιες από αυτές να θεωρούν τον τομέα της φωνολογίας τον λιγότερο επηρεασμένο τομέα (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001) και με κάποιες να καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις (Bishop et al., 2004). Συγκεκριμένα τα μη τυπικά πρότυπα ομιλίας που έχουν παρατηρηθεί χαρακτηρίζονται από απλές και πρώιμες μορφές συλλαβών, περιορισμένη ποικιλία φωνημάτων, αλλοιώσεις στους ήχους της ομιλίας, αστάθεια στην εφαρμογή φωνολογικών διεργασιών, καθυστέρηση στην ανάπτυξη εκφραστικού λεξιλογίου, καθώς και μειωμένη ικανότητα αξιοποίησης φωνολογικών αντιθέσεων κατά την επικοινωνία (Jacobs & Richdale, 2013). Γενικότερα όμως τα ερευνητικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι τα περισσότερα άτομα με αυτισμό δεν εμφανίζουν συστηματικά φωνολογικά ή αρθρωτικά ελλείμματα (Eigsti et al., 2011). Τέτοιου είδους δυσκολίες παρατηρούνται κυρίως σε άτομα με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και σε παιδιά στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης (Lord, 1997). Μία σημαντική όμως διάσταση της φωνολογίας που σχεδόν πάντα επηρεάζεται στα άτομα με ΔΑΦ είναι η προσωδία (Eigsti et al., 2011). Στην προσωδία, η οποία περιλαμβάνει τον τόνο, την ένταση, την διάρκεια και τον ρυθμό της ομιλίας εντοπίζονται προβλήματα τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή (Paul et al., 2005). Όλες οι μελέτες που έχουν δημοσιευτεί και αφορούν την διάσταση της προσωδίας αναφέρουν ελλείμματα (Eigsti et al., 2011). Φαίνεται πως τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν την προσωδία με λιγότερο λειτουργικό τρόπο, παρουσιάζοντας συχνά λανθασμένο τονισμό λέξεων, αργό ρυθμό ομιλίας και ακατάλληλες ποιοτικές μεταβολές στον τόνο και την χροιά της φωνής τους (Rutter, 1992). Συμπερασματικά στο φάσμα του αυτισμού υπάρχουν παιδιά που μπορεί να εμφανίζουν φωνολογικά ελλείμματα, ενώ παράλληλα μπορεί να υπάρχουν και παιδιά που η φωνολογική τους ανάπτυξη ακολουθεί την συνήθη αναπτυξιακή πορεία με πιο αργό ρυθμό (Lord, 1997; Rapin et al., 2009) και με τα ελλείμματα στην προσωδία να είναι σχεδόν πάντα εμφανή.

Η μορφολογία ανήκει επίσης στο γλωσσικό υποσύστημα της μορφής και ασχολείται με τα μορφήματα τα οποία αποτελούν τις μικρότερες γλωσσικές μονάδες που έχουν

νόημα (Eigsti et al., 2011). Η αναπτυξιακή πορεία της μορφολογίας αναφέρεται στην διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αυτές τις γλωσσικές μονάδες, καθώς και στο πως συνδυάζονται για να σχηματίσουν λέξεις (Clark, 1993). Αν και οι μελέτες που εξετάζουν την αναπτυξιακή πορεία της μορφολογίας σε παιδιά με αυτισμό είναι περιορισμένες, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι βασικοί μορφολογικοί κανόνες που αποκτώνται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Waterhouse & Fein, 1982). Η κυριότερη δυσκολία που αναφέρουν οι ερευνητές είναι αυτή που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό με την χρήση λειτουργικών στοιχείων, όπως είναι οι προθέσεις, οι συνδετικές λέξεις και οι αντωνυμίες (Churchill, 1972; Ricks & Wing, 1975). Στην αυθόρμητη ομιλία των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, καταγράφονται επίσης υψηλά ποσοστά γραμματικών λαθών. Μπορεί να εμφανιστούν δυσκολίες στην πτώση, στον αριθμό, στο γένος, στις καταλήξεις των αντωνυμιών και των ρημάτων ή και στους χρόνους των ρημάτων (Tager-Flusberg et al., 1990), κυρίως στην χρήση των παρελθοντικών χρόνων (Bartolucci & Albers, 1974). Δυσκολεύονται να αντιληφθούν την γραμματική ορθότητα των προτάσεων και κάνουν λάθη που κυμαίνονται από ακατάλληλη χρήση καταλήξεων τρίτου προσώπου έως και την λανθασμένη χρήση των ρηματικών χρόνων.

Τέλος, η σύνταξη αναφέρεται στον συνδυασμό λέξεων σε φράσεις με νόημα (Eigsti et al., 2011). Θεωρείται ως ο πιο σύνθετος από τους γλωσσικούς τομείς. Παλαιότερες έρευνες είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα πως ο τομέας αυτός στα άτομα με ΔΑΦ είναι ανέπαφος. Ωστόσο, νεότερα ερευνητικά δεδομένα αμφισβητούν αυτή την άποψη αποδεικνύοντας ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση του συντακτικού (Pierce & Bartolucci, 1977). Πολλά παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν μια γενικότερη καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης, δηλαδή αποκτούν και χρησιμοποιούν γραμματικά πιο σύνθετες φράσεις σε μεταγενέστερο στάδιο σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Volden & Lord, 1991). Παράγουν επίσης λιγότερες προτάσεις σε παθητική φωνή και λιγότερες ερωτηματικές προτάσεις, ενώ εμφανίζουν και δυσκολίες στην κατανόηση προτάσεων που δηλώνουν ενέργεια (Prior & Hall, 1979). Στον λόγο τους τα παιδιά με ΔΑΦ περιλαμβάνουν συχνά επαναλήψεις προτάσεων και περιορισμένες σύνθετες

συντακτικές δομές χωρίς να διασφαλίζεται η σαφήνεια ή η συνεκτικότητα του υπονοούμενου νοήματος. Επίσης πολλές φορές μπορεί να χρησιμοποιούν την ίδια σειρά λέξεων ακόμα και όταν αυτή δεν είναι πλέον κατάλληλη ή αποτελεσματική (Shapiro & Karit, 1978; Rapin & Allen, 1988). Οι γλωσσικές αυτές λεπτομέρειες που για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης γίνονται αυθόρμητα κατανοητές, για τα παιδιά με ΔΑΦ αποτελούν πηγή σύγχυσης και άγχους, επηρεάζοντας την ακρίβεια και την ευχέρεια της γλωσσικής τους έκφρασης (Eigsti & Bennetto, 2009).

3.2.2 Χρήση

Στο γλωσσικό υποσύστημα της χρήσης ανήκει η πραγματολογία. Η πραγματολογία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο, δηλαδή να επιλέγει το κατάλληλο περιεχόμενο, ύφος και χρόνο έκφρασης ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Eigsti et al., 2011). Περιλαμβάνει τη δεξιότητα να προσαρμόζει κανείς τον λόγο του ανάλογα με το εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι κοινωνικοί και επικοινωνιακοί σκοποί (Eigsti et al., 2011). “Ο πραγματολογικός τομέας της γλώσσας είναι ουσιαστικά ο τομέας της γλώσσας που συνδέει τους τομείς της δομής της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, συντακτικό) με τη χρήση τους για κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση και για αυτό ακριβώς το λόγο φαίνεται να συγκεντρώνει και τις περισσότερες δυσκολίες (Βογινδρούκας, 2022, σ. 308)”. Στην πραγματολογική διαταραχή το άτομο δυσκολεύεται να προσδιορίσει ποιοι τρόποι χρήσης της γλώσσας είναι κατάλληλοι ανάλογα με την εκάστοτε κοινωνική περίσταση. Αυτή η αδυναμία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις και να του ενισχύσει το κοινωνικό άγχος. Σύμφωνα με τους Mody και Belliveau (2013), τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά παρουσιάζουν ακατάλληλη χρήση της γλώσσας, αποφεύγοντας για παράδειγμα να κάνουν σχόλια ή να ζητήσουν πληροφορίες κατά την διάρκεια μιας συνομιλίας. Επιπλέον εμφανίζουν συχνά δυσκολίες στην από κοινού προσοχή, παρατηρείται άμεση και καθυστερημένη ηχολαλία με στερεότυπες φράσεις καθώς και υπερβολική χρήση ερωτήσεων και επαναλήψεων. Επιπλέον αντιμετωπίζουν προβλήματα και στην εναλλαγή των ρόλων μεταξύ ομιλητή και ακροατή, καθώς και στην συμμόρφωση με τους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν τη συζήτηση, όπως η χρήση κατάλληλων λέξεων για την διάκριση παλιών και νέων πληροφοριών (Baltaxe,

1977). Παράλληλα, παρατηρούνται ελλείψεις και στη διατήρηση της θεματικής συνοχής μιας συζήτησης, στην παροχή σχετικών με το θέμα γνώσεων και απόψεων, καθώς και στην ικανότητα αναγνώρισης σχετικά με το πότε και πώς απαιτείται η διόρθωση ή αναπροσαρμογή της πορείας της συζήτησης (Flack, 1996). Σημαντικό εμπόδιο αποτελεί και η περιορισμένη ικανότητα κατανόησης και αξιοποίησης των μη λεκτικών στοιχείων της επικοινωνίας (Flack et al., 1996). Τα άτομα με αυτισμό, συχνά δεν αντιλαμβάνονται τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, την βλεμματική επαφή, την στάση του σώματος ή και την απόσταση που πρέπει να τηρείται ανάμεσα στους συνομιλητές (Flack et al., 1996). Αυτές οι πληροφορίες είναι κρίσιμες για την ερμηνεία της πρόθεσης του συνομιλητή και της κατανόησης του εάν αυτό που λέγεται είναι ενδιαφέρον ή σχετικό (Jordan, 1996). Με δυσκολίες λοιπόν, σε αυτόν τον τομέα τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να προσαρμόσουν το θέμα της συζήτησης σε κάτι ενδιαφέρον για όλους τους συνομιλητές.

Η αφήγηση είναι ένας ακόμη τομέας της πραγματολογίας που παρουσιάζει ελλείμματα και διαφορές σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και επηρεάζεται τόσο σε επίπεδο μικροδομής, δηλαδή ως προς τη συνοχή μεταξύ επιμέρους προτάσεων και γεγονότων μέσα στο κείμενο, όσο και σε επίπεδο μακροδομής, που αφορά τη συνολική οργάνωση και συνοχή της ιστορίας στο σύνολό της (Pearson & Villiers, 2005). Όσον αφορά την μικροδομή, έρευνες έχουν δείξει ότι στις αφηγήσεις τους τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν περιορισμένο λεξιλόγιο καθώς και λιγότερο πολύπλοκες συντακτικές δομές σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Baixauli et al., 2016). Σχετικά με τη μακροδομή τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αποδώσουν το γενικό νόημα της αφήγησης (Loveland et al., 1990; Losh & Capps, 2003) αλλά ενδέχεται να συμπεριλαμβάνουν άσχετες ή παράξενες πληροφορίες και να προσφέρουν λιγότερες αιτιολογικές συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα της ιστορίας. Επιπλέον οι αφηγήσεις τους συχνά στερούνται συνοχής και περιέχουν άσχετες λεπτομέρειες (Capps et al., 2000).

3.2.3 Περιεχόμενο

Στο γλωσσικό υποσύστημα του περιεχομένου ανήκει η σημασιολογία. Η κατανόηση και η γνώση των εννοιών των λέξεων, η τοποθέτηση εννοιών σε σημασιολογικές κατηγορίες, η κατονομασία, τα πολλαπλά νοήματα των λέξεων, οι ιδιωτισμοί και η

γενίκευση των εννοιών αποτελούν κάποια από τα αντικείμενα της σημασιολογίας (Crystal, 1999). Το παιδί καθώς αναπτύσσεται αρχίζει να μαθαίνει όχι μόνο τις λέξεις και τις προτάσεις αλλά το νόημα αυτών των λέξεων και των προτάσεων αντίστοιχα στα διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τον αυτισμό και τα σημασιολογικά ελλείμματα έχουν καταλήξει σε αντιφατικά αποτελέσματα. Από το σύνολο των ερευνών όμως ανεξάρτητα των συμπερασμάτων τους φαίνεται ότι η δυσκολία που έχουν τα άτομα με ΔΑΦ εξαρτάται τόσο από την σοβαρότητα της αυτιστικής διαταραχής κάθε παιδιού όσο και από το νοητικό δυναμικό του εκάστοτε παιδιού (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001) και δε σχετίζεται με προβλήματα μνήμης, δηλαδή αδυναμίας τους να συγκρατήσουν τις έννοιες των λέξεων. Οι Menyuk και Quill (1985) έχουν υποστηρίξει πως τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν συγκεκριμένες και περιορισμένες κατηγορίες λέξεων, οι οποίες διαφέρουν από αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, με τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας να έχουν καλύτερες αποδόσεις σε δοκιμασίες που αφορούν το λεξιλόγιο και την κατηγοριοποίηση εννοιών σε σημασιολογικές κατηγορίες (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001). Πολλά παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν δυσκολία στη γενίκευση της χρήσης νέων λέξεων, καθώς συχνά συνδέουν κάθε λέξη με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση. Γενικότερα συνηθίζουν να χρησιμοποιούν εκφράσεις με ασυνήθιστο ή μη συμβατικό τρόπο και να αντικαθιστούν κοινούς όρους με παράλογες και ανύπαρκτες ονομασίες (Vogindroukas et al., 2003). Δυσκολεύονται να κάνουν ανάκληση λέξεων και απαντούν ακατάλληλα σε ερωτήσεις που τους γίνονται συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Funazaki & Oi, 2013). Τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην εκμάθηση των ρημάτων (Βογινδρούκας, 2022, σ. 313). Τα ρήματα είναι πιο αφηρημένες έννοιες και έχουν πιο ευρεία χρήση και νόημα. Τα ρήματα τα οποία χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση και αυτά τα οποία είναι σε ενεργητική φωνή κατακτώνται πολύ πιο εύκολα από τα παιδιά αυτά σε σχέση με τα ρήματα που δηλώνουν εσωτερική κατάσταση και έχουν πιο αφηρημένη έννοια (Βογινδρούκας, 2022, σ. 313). Έτσι ενώ είναι εύκολο να απαντήσουν σε τυποποιημένες δοκιμασίες λεξιλογίου και να κατηγοριοποιήσουν βασικές έννοιες, η κατανόηση και η έκφραση των ρημάτων εσωτερικής κατάστασης είναι εμφανώς πιο δύσκολη συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Hoang et al., 2018). Σε αυτούς, η ανάπτυξη των όρων εσωτερικής κατάστασης κατά την πρώιμη παιδική

ηλικία φαίνεται να ακολουθεί μία σχετικά προβλέψιμη πορεία όπως αναφέρθηκε και παραπάνω και η παρουσία αποκλίσεων από αυτήν ενδέχεται να αποτελεί ένδειξη άτυπων προτύπων κοινωνικής επικοινωνίας (Rumpf et al., 2012). Αποκλίσεις από την τυπική αναπτυξιακή πορεία έχουν εντοπιστεί σε συγκεκριμένες κλινικές ομάδες όπως είναι τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), τα παιδιά με Γλωσσική Διαταραχή και τα παιδιά με ΔΑΦ. Τα ελλείμματα εντοπίζονται κυρίως στην κατανόηση και στην παραγωγή των γνωστικών και των συναισθηματικών όρων, οι οποίοι εμφανίζονται σε σημαντικά μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη (Rumpf et al., 2012; Siller et al., 2014).

3.3 Η κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά με ΔΑΦ

Όσον αφορά την κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά τα οποία ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, οι έρευνες οι οποίες έχουν γίνει είναι πολύ περιορισμένες. Έπειτα από μία ολοκληρωμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν πολλά ευρήματα και το θέμα θα πρέπει να μελετηθεί αρκετά και μελλοντικά, έτσι ώστε να υπάρξουν σαφή αποτελέσματα και ενδείξεις. Παρόλο που η κατανόηση της γλώσσας αποτελεί βασικό αντικείμενο μελέτης, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αξιολόγησή της είναι ιδιαίτερα απαιτητική και δεν μπορεί να συγκριθεί με ακρίβεια και σαφήνεια με τις μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της γλωσσικής παραγωγής. Οι μελέτες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού έχουν ένα έλλειμμα στην κατανόηση των γνωστικών και συναισθηματικών όρων, που έγκειται στις δυσκολίες της κατανόησης των ψυχικών καταστάσεων των άλλων ατόμων γενικότερα και όχι μόνο στις γλωσσικές ή στις γνωστικές τους δυσκολίες (Yi et al., 2013). Ειδικότερα εδώ, ο όρος «γνωστικές δυσκολίες» αναφέρεται σε ρήματα όπως ξέρω και νομίζω, που εκφράζουν αντίστοιχα καταστάσεις υψηλής ή χαμηλής βεβαιότητας. Εάν τα παιδιά με ΔΑΦ όμως, δεν αντιλαμβάνονται πλήρως τις δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες είναι επόμενο ότι θα αποθηκεύουν και λιγότερες συναισθηματικές πληροφορίες στη μνήμη τους με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Losh & Capps, 2006). Ο Hobson (1986 a,b), σε μια σειρά ερευνών που έχει πραγματοποιήσει έχει αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν μια βασική δυσκολία στην κατανόηση

των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα μέσα από τις μελέτες του ο Hobson (1986a,b), στις οποίες συνέκρινε τα παιδιά με αυτισμό σε σχέση με τα παιδιά με νοητική αναπηρία και με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, διαπίστωσε ότι τα παιδιά με αυτισμό απέδωσαν σημαντικά χαμηλότερα στην αναγνώριση συναισθηματικών εκφράσεων σε διαφορετικά πλαίσια. Ο Baron-Cohen (1991) μελέτησε περισσότερο αυτό το εύρημα και διαπίστωσε ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αντιληφθούν βασικές εσωτερικές καταστάσεις και απλά συναισθήματα, τα οποία απορρέουν από συγκεκριμένες καταστάσεις ή γεγονότα. Παρόλα αυτά φαίνεται να παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση και στην επεξεργασία των πιο περίπλοκων ή σύνθετων συναισθημάτων και άλλων εσωτερικών καταστάσεων, που συνδέονται με τις πεποιθήσεις των ανθρώπων. Έτσι λοιπόν τα παιδιά τα οποία ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, δείχνουν ότι έχουν μία στοιχειώδη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται τα απλά συναισθήματα με την συμπεριφορά ενός ατόμου και τα γεγονότα εφόσον μπορούν να κατανοήσουν κάποιες βασικές ψυχολογικές καταστάσεις, όμως δυσκολεύονται να καταλάβουν πως αυτές συνδέονται με τις πράξεις των ανθρώπων ή πως μπορεί κάποιος να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (Fadda et al., 2024). Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σωστά σε συναισθηματικά ερεθίσματα όταν αυτά είναι ξεκάθαρα, αλλά δυσκολεύονται σε αυθόρμητες κοινωνικές καταστάσεις. Αυτό πιθανόν οφείλεται είτε σε θεωρητική και όχι πρακτική κατανόηση των συναισθημάτων, είτε στο ότι βιώνουν τα συναισθήματα διαφορετικά και με λιγότερη συναισθηματική χροιά (Gaigg & Bowler, 2007; Begeer et al., 2008). Στους εφήβους ειδικότερα λόγω των διάφορων συναισθηματικών αλλαγών που συμβαίνουν αυτήν την περίοδο έχει παρατηρηθεί πως η κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων είναι πιο συχνή από την κατανόηση των θετικών συναισθημάτων (Bosco et al., 2016). Σχετικά με τους γνωστικούς όρους, τα δεδομένα τα οποία έχουν προκύψει από τις αυθόρμητες ομιλίες παιδιών είναι ελάχιστα (Tager-Flusberg, 1992). Μέχρι σήμερα οι μελέτες απλά έχουν δείξει πως ακόμα και από τα αρχικά στάδια της ανάπτυξής τους, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση των γνωστικών καταστάσεων. Γενικότερα είναι πιθανό ότι τα άτομα με αυτισμό μπορούν να μάθουν τι σημαίνει μία ψυχική κατάσταση, όπως το να είναι κάποιος λυπημένος ή θυμωμένος, χωρίς όμως να μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τους την γνώση αποτελεσματικά. Αυτό σημαίνει πως η γνώση

τους για τις ψυχικές καταστάσεις είναι πιο θεωρητική και όχι πρακτική, δηλαδή μπορούν να τις περιγράψουν αλλά δυσκολεύονται να εφαρμόσουν αυτήν την γνώση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους (Baron-Cohen et al., 1985). Σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης του Wellman (1990), που εξέτασε την αυθόρμητη ομιλία παιδιών με ΔΑΦ, η ανάπτυξη της κατανόησης των ψυχικών καταστάσεων στα παιδιά με αυτισμό δεν ακολουθεί μία ενιαία και καθολική πορεία. Η ανάπτυξη αυτής ακολουθεί δύο διαφορετικές αναπτυξιακές τροχιές. Η πρώτη σχετίζεται με βασικές ψυχικές καταστάσεις όπως η αντίληψη, η επιθυμία και τα συναισθήματα, οι οποίες γενικά αναπτύσσονται χωρίς σοβαρές δυσκολίες τουλάχιστον στα αρχικά στάδια του αυτισμού και η δεύτερη αφορά πιο σύνθετες διεργασίες, όπως η προσοχή και η γνωστική κατανόηση, οι οποίες εμφανίζονται περιορισμένες από νωρίς (Wellman, 1990). Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος η εξελικτική πορεία της κατανόησης των πιο σύνθετων ψυχολογικών καταστάσεων από τα παιδιά με αυτισμό, όπως είναι οι αντικρουόμενες επιθυμίες και τα αντιφατικά συναισθήματα (Tan & Harris, 1991; Baron-Cohen, 1991). Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως οι δυσκολίες στην κατανόηση οδηγούν και σε δυσκολίες στην παραγωγή (Siller et al., 2014). Τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πιθανό να χρησιμοποιούν λιγότερους όρους που σχετίζονται με τα συναισθήματα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα από κάθε μελέτη για την κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης θα πρέπει να ερμηνεύονται και να αναλύονται με προσοχή. Σε μικρότερες ηλικίες τα παιδιά με αυτισμό ενδέχεται να εμφανίζουν περιορισμένη κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με την αντίληψη. Ωστόσο, καθώς μεγαλώνουν, ιδιαίτερα όσα παιδιά ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας, μπορεί να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικά αυτήν την ικανότητα. Επομένως ο τομέας της κατανόησης των όρων εσωτερικών καταστάσεων χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Tager-Flusberg, 1992). Η αφήγηση είναι ένας τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης της γλώσσας ιδιαίτερα για τον αυτισμό για την διερεύνηση κοινωνικογνωστικών ικανοτήτων. Αποτελεί μία δραστηριότητα που απαιτεί τον συνδυασμό γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων και για τον λόγο αυτό αναγνωρίζεται ως ένα θεμελιώδες μέσο κοινωνικής επικοινωνίας (Norbury et al., 2014). Τα παιδιά με αυτισμό φάνηκε μέσα

από τις αφηγήσεις τους ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση των σκέψεων και των προθέσεων των άλλων (Baron-Cohen et al., 1985; Hobson, 1991, 1993; Bowler, 2006) με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντιληφθούν επαρκώς τα κίνητρα που υποκινούν τις ενέργειες των χαρακτήρων μέσα σε μία αφήγηση. Μεγάλες δυσκολίες στην αφήγηση μπορούν να οδηγήσουν ακόμη και σε αδυναμία κατανόησης της πλοκής (Bamberg & Damrad-Frye, 1991).

Η κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης συνδέεται στενά με την ΘτΝ και την από κοινού προσοχή. Μάλιστα, η συχνότητα εμφάνισης αυτών των όρων αποτελεί ένδειξη της ικανότητας των παιδιών με ΔΑΦ να αντιλαμβάνονται τις νοητικές καταστάσεις των άλλων και κατά συνέπεια και ένδειξη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους στη ΘτΝ (McDermott et al., 2020). Η ΘτΝ όπως αναφέρθηκε στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, είναι μία γνωστική λειτουργία, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη της γλώσσας και αναπτύσσεται σταδιακά. Διαφορετικά άτομα, με διαφορετικές δεξιότητες κατακτούν την ΘτΝ σε διαφορετικούς χρόνους. Τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες στην ΘτΝ αλλά ανάλογα με τα ελλείμματα και τις δυσκολίες τους κατακτούν το καθένα σε διαφορετικό ποσοστό αυτή την γνωστική λειτουργία (Baron-Cohen et al., 1985). Ανάλογα τις γλωσσικές τους ικανότητες έχουν και αντίστοιχες γλωσσικές επιδόσεις στην ΘτΝ. Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να αναπτύσσουν παρόμοιες δεξιότητες με εκείνες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αν και η εξέλιξη αυτών των δεξιοτήτων εμφανίζεται με πιο αργό ρυθμό. Σταδιακά κατανοούν ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές επιθυμίες, πεποιθήσεις και γνώσεις, ανάλογα με τις εμπειρίες και τις οπτικές πληροφορίες που διαθέτουν (Peterson et al., 2005; Peterson et al., 2012). Συγκεκριμένα τα άτομα με αυτισμό φαίνεται να βλέπουν τον εαυτό τους και τους άλλους ως εντελώς ξεχωριστούς και ασύνδετους. Δεν μπορούν εύκολα να καταλάβουν τι μπορεί να σκέφτεται ή να νιώθει κάποιος άλλος και δυσκολεύονται να καταλάβουν πώς η δική τους συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα ή τις σκέψεις κάποιου άλλου (Tager-Flusberg, 1999). Ερμηνεύουν την κάθε συμπεριφορά που βλέπουν μέσα από την δική τους οπτική και βασίζονται σε κανόνες που έχουν ήδη μάθει. Δυσκολεύονται να φανταστούν ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετικές επιθυμίες και στόχους. Πολλές φορές μάλιστα χρησιμοποιούν και έτοιμες φράσεις ή κοινωνικούς κανόνες που έχουν ήδη μάθει για να καταφέρουν να

ενταχθούν κοινωνικά. Αυτό βέβαια μπορεί να είναι και ένα είδος αντιστάθμισης των δυσκολιών που έχουν σχετικά με την κατανόηση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Επιπλέον, καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν την οπτική των άλλων ατόμων γύρω τους, συνηθίζουν να γενικεύουν καταστάσεις αντί να προσαρμόζουν τη σκέψη τους ανάλογα με την κάθε περίπτωση (Baron-Cohen et al., 1985). Οι δυσκολίες που έχουν επομένως στην κοινωνική επικοινωνία, είναι επειδή δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τις οπτικές των άλλων ανθρώπων. Το έλλειμμα στη ΘτΝ επομένως, μια δυσλειτουργία που συχνά περιγράφεται και ως «νοητική τύφλωση» (Lombardo & Baron-Cohen, 2011), περιορίζει την ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να ερμηνεύουν τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων γύρω τους με αποτέλεσμα αυτό το έλλειμμα να συμβάλει καθοριστικά στην κοινωνική τους απόσυρση και στην ενίσχυση της απομόνωσης από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Όσον αφορά την από κοινού προσοχή, τα παιδιά με αυτισμό έχουν δυσκολία από την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, η οποία είναι σημαντική για την αποτελεσματική τους επικοινωνία (Sigman & Ruskin, 1999; Sigman & Kasari, 2014). Η δεξιότητα αυτή είναι καθοριστική, καθώς επιτρέπει την από κοινού εστίαση σε ένα αντικείμενο ή γεγονός και την κατανόηση της πλευράς του άλλου ατόμου. Η απουσία αυτής της κοινωνικής λειτουργίας θεωρείται ότι αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς που μπορεί να οδηγήσουν σε μεταγενέστερο χρόνο σε ελλιπή ανάπτυξη της ΘτΝ (Congiu et al., 2016; Mundy, 2018). Τα παραπάνω δεδομένα υποδεικνύουν ότι η κατανόηση των όρων εσωτερικών καταστάσεων αποτελεί έναν τομέα με εμφανή ελλείμματα στα παιδιά με ΔΑΦ, γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη για περαιτέρω και πιο στοχευμένη έρευνα προκειμένου να διαμορφωθούν περισσότερο τεκμηριωμένες ενδείξεις.

3.4 Η παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά με ΔΑΦ

Η χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά με αυτισμό έχει αποτελέσει επίσης πεδίο σημαντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος. Όπως ήδη επισημάνθηκε, τα προβλήματα στην κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης σχετίζονται άμεσα και με αντίστοιχες δυσκολίες στην παραγωγή τους. Οι διάφοροι τύποι αφήγησης αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης των όρων εσωτερικής κατάστασης (Bang et al., 2013). Οι αφηγήσεις οι οποίες παρουσιάζουν κυρίως ενδιαφέρον, είναι

οι προσωπικές αφηγήσεις, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν διαφοροποιημένη επίδοση όταν καλούνται να περιγράψουν εμπειρίες που σχετίζονται με άμεση προσωπική εμπλοκή τους, σε σύγκριση με την αναπαράσταση χαρακτήρων ιστοριών στις οποίες δεν εμπλέκονται άμεσα. Οι προσωπικές αφηγήσεις ενσωματώνουν μια πιο σύνθετη και εξελιγμένη διαδικασία μεταφοράς υποκειμενικών εμπειριών μέσω του λόγου. Στα άτομα με αυτισμό, ακόμη και σε αυτά υψηλής λειτουργικότητας, παρατηρείται ότι το επίπεδο πολυπλοκότητας της προσωπικής αφήγησης μειώνεται και οι όροι εσωτερικής κατάστασης αποτελούν ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτής, με αποτέλεσμα οι αφηγήσεις τους να είναι λιγότερο αμοιβαίες για έναν ακροατή (Begeer et al., 2008). Παρατηρούνται ελλείψεις στην χρήση αναφορικών αντωνυμιών και έτσι υπάρχουν ασαφείς αναφορές στα πρόσωπα ή στα αντικείμενα που αναφέρονται. Επιπλέον, υπάρχει δυσκολία στον σχηματισμό δευτερευουσών προτάσεων, οι οποίες συνήθως εισάγονται με όρους που αναφέρονται σε εσωτερικές καταστάσεις και αποτελούν ένα δύσκολο στοιχείο για τα παιδιά με αυτισμό, γιατί είναι πιο σύνθετες και δύσκολες στην κατανόηση και στην παραγωγή (Baixauli et al., 2016). Τα ελλείμματα στην αφηγηματική ικανότητα που παρατηρούνται στα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται σε κάποιο βαθμό, να σχετίζονται με δυσκολίες στην κατανόηση ή ερμηνεία των νοητικών καταστάσεων των άλλων (Siller et al., 2014). Πρόσφατα νευροψυχολογικά ευρήματα μάλιστα δείχνουν ότι τα εγκεφαλικά δίκτυα που ενεργοποιούνται κατά την αφήγηση παρουσιάζουν λειτουργική επικάλυψη με εκείνα που εμπλέκονται στην ικανότητα της ΘτΝ (Mason et al., 2008; Spreng et al., 2009). Όπως ισχύει και στην κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης έτσι και στην παραγωγή, οι υποκατηγορίες των όρων εσωτερικής κατάστασης που επηρεάζονται στον αυτισμό είναι αυτές που αναφέρονται σε συναισθηματικές και γνωστικές καταστάσεις. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό φαίνεται πως έχουν ελλείμματα σε αυτούς τους όρους και αυτά τα παιδιά που δεν έχουν ποσοτικά ελλείμματα δυσκολεύονται να συνδέσουν τα συναισθήματα με την αιτία που τα προκαλεί ή χρησιμοποιούν τους όρους εσωτερικής κατάστασης με ακατάλληλο τρόπο (Harpre 1994; Rumpf et al., 2012). Επομένως ακόμα και τα παιδιά με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό στις προσωπικές τους αφηγήσεις επικεντρώνονται περισσότερο στο «τι έγινε» και στην απλή παράθεση γεγονότων και σπάνια αναφέρονται στις σκέψεις ή στα κίνητρα των ατόμων, αποφεύγοντας να

δώσουν ερμηνείες για τις συμπεριφορές τους (Goldman, 2008). Αν τα ελλείμματα αφορούν περισσότερο τους γνωστικούς ή τους συναισθηματικούς όρους είναι κάτι το οποίο για να προσδιοριστεί απαιτείται περισσότερη έρευνα (Brown et al., 2012). Σύμφωνα με τον Grice (2014), οι ομιλητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους την ψυχική κατάσταση των ακροατών τους ώστε ο λόγος τους να είναι σχετικός και ουσιαστικός. Από την άλλη πλευρά οι ακροατές θα πρέπει να αναζητούν την πρόθεση που υπάρχει στα λόγια του ομιλητή και να μην περιορίζονται μόνο στην κυριολεκτική κατανόηση των λέξεων (Harpré, 1993; Loveland & Tunali, 1993). Ήδη από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εκφράσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, δείχνοντας έτσι ότι η χρήση της γλώσσας έχει επικοινωνιακό σκοπό (Bates et al., 1975). Στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό όμως, αυτή η πρόθεση για επικοινωνία είναι συχνά μειωμένη (Frith, 1989; Prizant & Wetherby, 1989). Γενικότερα ένα παιδί με αυτισμό, μπορεί πιο εύκολα να αναγνωρίσει και να εκφράσει πως νιώθει ένας άνθρωπος κοιτάζοντας απλώς την έκφραση του προσώπου του και λέγοντας κάτι απλό όπως «αυτός είναι χαρούμενος», ενώ του είναι πολύ πιο δύσκολο να καταλάβει και να εξηγήσει γιατί ένα άτομο νιώθει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα ή τι μπορεί να σκέφτεται, ειδικά όταν χρειάζεται να χρησιμοποιήσει δευτερεύουσες προτάσεις όπως «αυτός είναι χαρούμενος επειδή ήρθε ο φίλος του». Επομένως, είναι πιο εύκολο τα παιδιά να μιλάνε για τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων ατόμων βασιζόμενα στις εξωτερικές τους εκφράσεις όπως είναι ένα χαμόγελο για παράδειγμα, ενώ τους είναι πιο δύσκολο να μιλήσουν για εσωτερικές σκέψεις ή συναισθήματα που δεν εκφράζονται άμεσα και χρειάζεται να αντιληφθούν το πώς νιώθει κάποιος μέσα από τη συμπεριφορά του (Siller et al., 2014). Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να ανταποκριθούν γρήγορα και αποτελεσματικά σε συναισθηματικά ερεθίσματα και να εκφράσουν συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, κάτι που επηρεάζει την συναισθηματική τους αντίληψη και αλληλεπίδραση με τους άλλους (Lartseva et al., 2015). Γενικότερα όμως τα περισσότερα ευρήματα των μελετών όπως και αυτή του Tager-Flusberg (1992) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση όρων που σχετίζονται με συναισθήματα και επιθυμίες, σε σχέση με όρους που αφορούν γνωστικές διεργασίες ή πεποιθήσεις. Οι García-Pérez, Hobson και Lee (2008) οι οποίοι μελέτησαν την αυθόρμητη γλώσσα παιδιών με αυτισμό μέσα

από παιχνίδι ρόλων διαπίστωσαν πώς όταν τα παιδιά κλήθηκαν να μιλήσουν για γεγονότα που αφορούσαν φυσικά ή μηχανικά φαινόμενα αυτά έδειξαν επάρκεια στην παραγωγή αιτιακών και περιγραφικών γλωσσικών δομών. Αντιθέτως, όταν αναφέρονται σε άλλα πρόσωπα, οι αφηγήσεις τους παρουσίαζαν ασάφεια και απουσίαζαν από αυτές οι όροι που περιγράφουν τις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι αφηγηματικές τους δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στη λεκτική αποτύπωση νοητικών καταστάσεων παρά σε μια γενικευμένη αδυναμία αφηγηματικής επεξεργασίας. Επιπλέον έχει φανεί πως τα παιδιά με αυτισμό, συνηθίζουν να σχολιάζουν πράξεις άλλων ανθρώπων για παράδειγμα «αυτός κάθεται», αλλά σχεδόν ποτέ δεν σχολιάζουν υποκειμενικές καταστάσεις για παράδειγμα «αυτός είναι λυπημένος» (Moore et al., 1997).

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά με αυτισμό και ένας από αυτούς είναι το φύλο. Τα κορίτσια φαίνεται ότι λεκτικοποιούν εσωτερικές καταστάσεις πιο συχνά από τα αγόρια με ΔΑΦ και αναφέρουν πιο συχνά τις αιτίες και τις συνέπειες των σκέψεων και των επιθυμιών των χαρακτήρων σε μια αφήγηση (Kauschke et al., 2016). Επιπλέον σημαντικός παράγοντας είναι και ο πολιτισμός και η γλώσσα. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν ήδη δυσκολίες στην χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Σε πολιτισμικά πλαίσια όπου η γλώσσα δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση όρων που περιγράφουν εσωτερικές καταστάσεις και αυτοί οι όροι δεν αποτελούν βασικό στοιχείο του καθημερινού λεξιλογίου, η ανάπτυξη και η χρήση τους από τα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται να καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη. Αυτό συμβαίνει επειδή το γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον δεν προσφέρει επαρκή ερεθίσματα για την ενίσχυση αυτών των εννοιών, γεγονός που σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ στην κατανόηση και στην έκφραση των εσωτερικών καταστάσεων, επιβαρύνει περισσότερο την δυσκολία τους (Sah & Torng, 2017). Η δομή της γλώσσας επομένως επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται οι νοητικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, στα Αγγλικά τα συναισθήματα αποδίδονται κυρίως με επίθετα ενώ στα Μανδαρινικά που είναι διάλεκτος των Κινεζικών, αυτά αποδίδονται με ρήματα. Επιπλέον στα Μανδαρινικά οι λέξεις που δηλώνουν εσωτερικές καταστάσεις είναι πολυσήμαντες, κάτι που επηρεάζει περισσότερο την μάθηση και την χρήση της

γλώσσας εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά με ΔΑΦ. Όσον αφορά τους γονείς, οι Κινέζες μητέρες χρησιμοποιούν λιγότερους όρους εσωτερικής κατάστασης όταν μιλούν με τα παιδιά τους σε σύγκριση με τις Αμερικανίδες μητέρες. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν με βάση τις αρχές του Κινέζικου πολιτισμού ακούν και χρησιμοποιούν λιγότερο τις λέξεις οι οποίες περιγράφουν σκέψεις και συναισθήματα (Sah & Torng, 2017). Σε ότι αφορά τους γονείς ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου, έρευνες που έχουν γίνει στους πατεράδες παιδιών με ΔΑΦ έχουν δείξει πως αυτοί έχουν την τάση να προσαρμόζουν την γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν με τα παιδιά τους ώστε να περιέχει περισσότερες αναφορές στους όρους εσωτερικής κατάστασης έτσι ώστε να βοηθούνται τα παιδιά να χρησιμοποιούν ρήματα νοητικής ενέργειας.

Οι McLean και Pasurathi (2010) έχουν δείξει με τις έρευνές τους πως τα άτομα που χρησιμοποιούν περισσότερο τους όρους εσωτερικής κατάστασης στις προσωπικές τους αφηγήσεις, τείνουν να έχουν μία πιο ανεπτυγμένη αίσθηση του εαυτού, πιο συνεκτικές προσωπικές αφηγήσεις και καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία. Επομένως, εάν τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν λιγότερο τέτοιους όρους εσωτερικής κατάστασης, αυτός ο περιορισμός μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους και στη γενική τους ευημερία. Έτσι, οι ερευνητές προτείνουν ότι τα μελλοντικά παρεμβατικά προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση των όρων εσωτερικών καταστάσεων από τα παιδιά με ΔΑΦ, με σκοπό τη βελτίωση της προσωπικής τους έκφρασης και της κοινωνικής τους λειτουργίας.

3.5 Συγκριτική ανάλυση της χρήσης όρων εσωτερικής κατάστασης σε παιδιά με ΔΑΦ και παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Ένα ακόμη πεδίο που έχει μελετηθεί εις βάθος, είναι η χρήση των όρων εσωτερικών καταστάσεων σε παιδιά με ΔΑΦ, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα των ερευνών στον συγκεκριμένο τομέα είναι αντικρουόμενα. Ορισμένες μελέτες έχουν καταγράψει μειωμένη χρήση τέτοιων όρων από τα παιδιά με ΔΑΦ (Baron-Cohen et al., 1994), ενώ άλλες δεν έχουν εντοπίσει σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με τις ομάδες ελέγχου (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να τονιστεί πως ακόμα και όταν η συχνότητα χρήσης των όρων εσωτερικής κατάστασης δεν διαφοροποιείται ποσοτικά, τα παιδιά με ΔΑΦ

συχνά δυσκολεύονται να αιτιολογήσουν επαρκώς τις νοητικές καταστάσεις των χαρακτήρων στις αφηγήσεις τους (Losh & Capps, 2003). Γενικότερα τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα περισσότερα ελλείμματα εμφανίζονται συχνότερα σε άτομα με χαμηλότερες γνωστικές ικανότητες. Αντίθετα στα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρατηρείται ένα προφίλ το οποίο τις περισσότερες φορές προσεγγίζει αυτό των νευροτυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους ιδίως όταν ο τρόπος αξιολόγησης της γλώσσας είναι η αφήγηση η οποία βασίζεται σε ένα δομημένο υλικό όπως είναι τα βιβλία (Losh & Capps, 2003).

Η ασυνέπεια που παρατηρείται στα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση των όρων εσωτερικών καταστάσεων από τα παιδιά με ΔΑΦ σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενδέχεται να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Αρχικά σημαντικό ρόλο έχει το είδος του αφηγηματικού τρόπου που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της παραγωγής των όρων εσωτερικών καταστάσεων αλλά και οι διαφορετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης της ίδιας γλωσσικής μεταβλητής από μελέτη σε μελέτη (Begeer et al., 2008). Όπως προαναφέρθηκε, η αφήγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο σε ερευνητικά πλαίσια για την κατανόηση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με αυτισμό καθώς αποκαλύπτονται πτυχές της γλωσσικής τους ικανότητας που ενδέχεται να μην εντοπίζονται μέσω αποκλειστικά τυποποιημένων μεθόδων αξιολόγησης (Roberts et al., 2004; Eigsti et al., 2007; Marinis et al., 2013; Norbury et al., 2014). Έχει ήδη τεκμηριωθεί στην βιβλιογραφία ότι οι προσωπικές αφηγήσεις αποτελούν μια ιδιαίτερα απαιτητική μορφή λόγου για τα παιδιά με αυτισμό, καθώς προϋποθέτουν τη διατύπωση υποκειμενικών εμπειριών και την αναφορά σε προσωπικά βιώματα κάτι το οποίο λόγω των περιορισμών στην κοινωνικογνωστική επεξεργασία ενδέχεται να δυσχεραίνεται. Πέρα όμως από αυτό το ζήτημα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράμετροι που ενδέχεται να επηρεάσουν τα αποτελέσματα, όπως είναι η ετερογένεια που χαρακτηρίζει το φάσμα του αυτισμού, καθώς και διαφοροποιήσεις στα κριτήρια αντιστοίχισης μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου (Kristen et al., 2015; Lombardo et al., 2019). Ιδιαίτερη σημασία σε αυτήν την ασυνέπεια των ερευνητικών δεδομένων, έχει επίσης και ο τύπος του παιχνιδιού. Πολλές μελέτες που έχουν γίνει για να συγκριθούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με αυτισμό έχουν χρησιμοποιήσει ως

εργαλείο αξιολόγησης το παιχνίδι καθώς το τελευταίο ανάλογα με τους διάφορους τύπους του, μπορεί να παρέχει ένα πλαίσιο πλούσιο σε ερεθίσματα που εγείρουν την παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης (McDermott et al., 2020). Το συνδυαστικό και το φανταστικό παιχνίδι όπως θα αναφερθεί και παρακάτω είναι δύο τύποι παιχνιδιού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σχετικά με την συμβολή τους στην χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Τέλος, το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων έχουν επίσης ενοχοποιηθεί για αυτήν την ασυνέπεια που υπάρχει στα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα, με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά τείνουν να οργανώνουν τις αφηγήσεις τους με μεγαλύτερη συνοχή και πολυπλοκότητα, ενσωματώνοντας προοδευτικά πιο σύνθετες συντακτικές δομές και αφηγηματικά στοιχεία (Losh & Carps, 2003).

Αρχικά, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν οι μελέτες που συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης καθώς είναι πιο πολλές σε σχέση με εκείνες που δεν εντοπίζουν διαφορές. Οι διαφορές αυτές αφορούν κυρίως τους γνωστικούς και συναισθηματικούς όρους, γιατί αυτές είναι οι δύο κατηγορίες που παρουσιάζουν ελλείμματα στα παιδιά με αυτισμό. Στην μελέτη τους οι McDermott, Prelock και Brien (2020), οι οποίοι συνέκριναν πέντε παιδιά με αυτισμό τέσσερα έως έξι ετών με πέντε παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης ηλικίας, εξέτασαν την παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης μέσα από συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιού (συνδυαστικό και φανταστικό) οι οποίοι ευνοούν περισσότερο την χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Σημαντικές διαφοροποιήσεις στην παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης εντοπίστηκαν αποκλειστικά στους όρους που σχετίζονται με γνωστικές διεργασίες και μόνο κατά τη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού. Οι όροι που σχετίζονται με το συναίσθημα ήταν ίδιοι και στις δύο ομάδες. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και εκείνα με ΔΑΦ κάνουν συγκρίσιμη χρήση συναισθηματικών και γνωστικών όρων όταν συμμετέχουν σε συνδυαστικό παιχνίδι. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν περισσότερες πιθανότητες να αλληλοεπιδράσουν με επιτυχία σε κοινωνικές περιστάσεις όταν εμπλέκονται σε μορφές παιχνιδιού που τους είναι οικείες

και κατακτημένες (Lifter et al., 2011), ενώ η κοινωνική τους ανταπόκριση φαίνεται να μειώνεται όταν συμμετέχουν σε λιγότερο εξοικειωμένες ή πιο απαιτητικές δραστηριότητες παιχνιδιού (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Το συνδυαστικό παιχνίδι, το οποίο συχνά περιλαμβάνει την ενασχόληση με φυσικά αντικείμενα όπως είναι τα αυτοκινητάκια ή οι μπίλιες, θεωρείται απλούστερη μορφή παιχνιδιού σε σχέση με το φανταστικό. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με αυτισμό ενδέχεται να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και άνεση σε αυτό το πλαίσιο, γεγονός που διευκολύνει την παραγωγή όρων νοητικής κατάστασης σε παρόμοιο βαθμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αντίθετα, καθώς το παιχνίδι αποκτά μεγαλύτερη πολυπλοκότητα (φανταστικό παιχνίδι), οι κοινωνικο γνωστικές και επικοινωνιακές απαιτήσεις αυξάνονται και αυτό πιθανώς περιορίζει τη χρήση όρων σχετικών με τη γνωστική λειτουργία από την πλευρά των παιδιών με αυτισμό. Αυτό υποδηλώνει ότι αυτή η ικανότητα δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως στα παιδιά αυτά σε υψηλότερα επίπεδα παιχνιδιού. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επομένως δείχνουν ότι τόσο κατά τη διάρκεια του συνδυαστικού παιχνιδιού όσο και κατά τη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται πως έχουν αποκτήσει σε ένα βαθμό στοιχεία της ΘτΝ επιτρέποντάς τους έτσι τη χρήση βασικών όρων που σχετίζονται με συναισθηματικές καταστάσεις. Οι Bang, Burns και Nadig (2013), οι οποίοι ασχολήθηκαν με το θέμα των αφηγήσεων συνέκριναν την χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι δύο αυτές ομάδες αντιστοιχίστηκαν ως προς την γλώσσα, το φύλο, τον μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης και την ηλικία (παιδιά πριν την εφηβεία). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό παρήγαγαν σημαντικά λιγότερες προσωπικές αφηγήσεις σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενώ οι αφηγήσεις τους περιείχαν και σαφώς λιγότερους όρους εσωτερικής κατάστασης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να περιγράφουν προσωπικά βιώματα ενσωματώνοντας όρους που αποτυπώνουν συναισθηματικές ή και γνωστικές καταστάσεις είναι περιορισμένη σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Οι Kauschke, van der Beek και Kamp-Becker (2016) στην μελέτη τους, όπου διερεύνησαν την σχέση που έχει το φύλο με τους όρους εσωτερικής κατάστασης, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα κορίτσια με αυτισμό αναφέρονται πιο συχνά σε εσωτερικές καταστάσεις σε σχέση με τα αγόρια αλλά και οι δύο υστερούν στην παραγωγή λέξεων που δηλώνουν

συναισθήματα όταν συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για τους γνωστικούς όρους δεν έγινε κάποια αναφορά. Όλοι οι συμμετέχοντες τις μελέτες είχαν παρόμοιο δείκτη νοημοσύνης. Αυτό το τελευταίο εύρημα, δηλαδή η μειωμένη χρήση συναισθηματικών όρων από τα παιδιά με αυτισμό σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες μελέτες (Lartseva et al., 2015; Yeh et al., 2024) και σε διαφορετικά πλαίσια. Στις μελέτες που ακολουθούν το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αφήγηση. Οι Siller, Swanson, Serlin και Teachworth (2014), διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό αναφέρονταν λιγότερο συχνά στις σκέψεις και στα συναισθήματα των χαρακτήρων κατά την αφήγηση ιστοριών βασισμένων σε βιβλία με εικόνες χωρίς κείμενο, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, κάτι που υποδηλώνει περιορισμένη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης σε αφηγηματικά πλαίσια που απαιτούν ερμηνεία νοητικών διεργασιών. Όσον αφορά τους γνωστικούς όρους δεν παρατηρήθηκαν διαφορές αλλά, αυτό είναι κάτι που αμφισβητήθηκε από πολλούς καθώς το δείγμα της μελέτης ήταν μικρό και δεν μπορούσε να είναι αντιπροσωπευτικό και να οδηγήσει σε ακριβή συμπεράσματα. Οι Engberg-Pedersen και Christensen (2017) επεκτείνουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, προσφέροντας μια πιο λεπτομερή ανάλυση της χρήσης των όρων εσωτερικής κατάστασης από παιδιά με ΔΑΦ σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, μελετώντας τόσο τους γνωστικούς όσο και τους συναισθηματικούς όρους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούσαν σημαντικά λιγότερες ρηματικές εκφράσεις που αποδίδουν ψυχικές καταστάσεις σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μέσω ποιοτικής ανάλυσης διαπιστώθηκε επίσης ότι τα παιδιά με αυτισμό απέφευγαν τις συνήθεις μορφές έκφρασης σκέψεων όπως συναισθηματικές προτάσεις που περιγράφουν το τι σκέφτεται ένας χαρακτήρας και προτιμούσαν να αποδίδουν τις νοητικές καταστάσεις μέσω άμεσης ομιλίας. Μετέφεραν δηλαδή αυτούσιο το λόγο του χαρακτήρα χωρίς να ερμηνεύουν ή να μετατρέπουν τη νοητική του κατάσταση σε ρηματική πρόταση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει όχι μόνο περιορισμένη χρήση αλλά και πιθανή ελλιπή κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ήταν πιο εμφανείς στους όρους που σχετίζονται με γνωστικές λειτουργίες καθώς οι αναφορές στις συναισθηματικές καταστάσεις ήταν γενικά περιορισμένες και στις δύο ομάδες καθιστώντας δυσκολότερη την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τη συναισθηματική

γλώσσα. Γενικότερα έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με αυτισμό, όταν μιλούν για παλαιότερες εμπειρίες ή παλαιότερα συναισθηματικά γεγονότα, δεν εκφράζουν πολλά συναισθήματα. Αυτό δείχνει ότι γενικά οι αφηγήσεις τους σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι αρκετά επιφανειακές δηλαδή περιγράφουν τι συμβαίνει, αλλά δεν εξηγούν το πώς ένιωσαν ή το τι σκέφτηκαν (Stone & Pennebaker, 2002). Επιπλέον η πιθανότητα να συνδέσουν ένα γεγονός με την αίτια που το προκάλεσε είναι πολύ μικρότερη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Εξάιρεση σε αυτό αποτελούν τα φυσικά γεγονότα όπου τα παιδιά με αυτισμό συνηθίζουν να μιλούν για τις αιτίες αυτών (Carps et al., 2000; Losh & Carps, 2006).

Από την άλλη πλευρά θα πρέπει να παρουσιαστούν και οι μελέτες οι οποίες δεν εντοπίζουν διαφορές στην χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης ώστε να γίνει αντιληπτή η διαφορά αλλά και οι λόγοι διαφοροποίησης από τις προηγούμενες μελέτες που κατέληξαν σε ακριβώς αντίθετα συμπεράσματα. Ο Weismer (2017), ο οποίος συνέκρινε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού με παιδιά με καθυστερημένη ομιλία χωρίς αυτισμό, δεν βρήκε διαφορές στην χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ αυτών των παιδιών. Να σημειωθεί εδώ πως τα παιδιά με καθυστερημένη ομιλία αναπτύσσονται φυσιολογικά στον γνωστικό, κινητικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, αλλά παρουσιάζουν καθυστερημένη έναρξη γλωσσικής ανάπτυξης (Weismer, 2017). Οι σημασιολογικές κατηγορίες που χρησιμοποιούσαν τα νήπια παιδιά με αυτισμό συμπεριλαμβανομένων και των όρων εσωτερικής κατάστασης, ήταν παρόμοιες με εκείνες που χρησιμοποιούσαν τα νήπια με καθυστερημένη ομιλία. Αυτό το αποτέλεσμα προέκυψε αρχικά γιατί όλοι οι συμμετέχοντες είχαν εξισωθεί όσον αφορά το επίπεδο λεξιλογίου δηλαδή, οι συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα είχαν παρόμοιο αριθμό λέξεων που χρησιμοποιούσαν καθημερινά και επιπλέον επειδή οι ερευνητές έλαβαν υπόψιν την μη λεκτική νοημοσύνη προκειμένου να αποφευχθεί η διαστρέβλωση των αποτελεσμάτων από διαφορές όπως είναι η ευφυΐα που δεν σχετίζεται με την γλώσσα. Η ηλικία των συμμετεχόντων, παρόλο που δεν ήταν ίδια (25 μηνών παιδιά με καθυστέρηση ομιλίας και 30 μηνών παιδιά με αυτισμό) δεν επηρέασε το αποτέλεσμα της μελέτης. Οι δύο ομάδες είχαν παρόμοια πρότυπα χρήσης λέξεων και παρόμοια ανάπτυξη γραμματικών ικανοτήτων, πράγμα που σημαίνει ότι παρά την διαφορά ηλικίας, η αναπτυξιακή

πορεία της γλώσσας τους ήταν συγκρίσιμη. Σε συνέχεια αυτών των ερευνών, οι Sah και Torng (2017) μέσα από τις μελέτες τους δεν εντόπισαν διαφορές μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό κατά την διάρκεια της αφήγησης. Το αποτέλεσμα της έρευνάς τους οφείλεται κυρίως στο ότι οι όροι εσωτερικής κατάστασης μετρήθηκαν ποσοτικά και όχι ποιοτικά. Δεν έγινε σύγκριση και ανάλυση της χρήσης των διαφορετικών κατηγοριών των όρων εσωτερικής κατάστασης, αλλά σύγκριση του συνολικού αριθμού των όρων που περιγράφουν εσωτερικές καταστάσεις. Η κάθε κατηγορία όμως επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η ηλικία, η γλώσσα, ο πολιτισμός κ.α., με αποτέλεσμα να είναι σημαντική η περαιτέρω ανάλυση αυτής της μελέτης και η σύγκριση των δύο αυτών ομάδων σχετικά με την κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Οι Philpott, Rinehart, Gray, Howlin και Cornish (2013) οι οποίοι ασχολήθηκαν επίσης με αυτό το ερευνητικό ερώτημα, βρήκαν ομοιότητα στην χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά με αυτισμό και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην δική τους μελέτη η εξέταση των ρημάτων νοητικής ενέργειας πραγματοποιήθηκε με την χρήση μιας σταθμισμένης δοκιμασίας ΘτΝ. Η απουσία διαφορών που παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο ομάδων μπορεί να εξηγηθεί αρχικά από το γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν εκτελέσει ξανά αντίστοιχες δοκιμασίες και έχουν εκπαιδευτεί στις κατάλληλες αντιδράσεις και απαντήσεις και επιπλέον, από το ότι οι συγκεκριμένες δοκιμασίες είναι εξαιρετικά δομημένες και δεν περιλαμβάνουν αυστηρούς χρονικούς περιορισμούς επιτρέποντας στα παιδιά να ανταποκρίνονται με το δικό τους ρυθμό. Στην καθημερινή ζωή όμως, οι κοινωνικές καταστάσεις απαιτούν άμεση κατανόηση και αντίδραση, και τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να δυσκολεύονται και έτσι να εμφανίσουν διαφορές σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, άλλη μία έρευνα (Bang et al., 2013) που έγινε σε προεφήβους με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας με διατηρημένες τυπικές γλωσσικές ικανότητες και τους συνέκρινε με προεφήβους τυπικής ανάπτυξης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτές οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν παρόμοιο αριθμό όρων εσωτερικής κατάστασης στην διάρκεια των συνομιλιών τους (Bang et al., 2013). Έτσι λοιπόν με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει αυξημένη ανάγκη για περισσότερες έρευνες και πιο εξειδικευμένες αναλύσεις που θα μπορέσουν να διαισθανίσουν την πραγματική ομοιότητα των παιδιών με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες παραμέτρους που επηρεάζουν τη γλωσσική

ανάπτυξη και τη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης ώστε να υπάρξουν πιο σαφή αποτελέσματα.

Δεδομένου ότι η ΘτΝ αποτελεί μια γνωστική λειτουργία που συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των όρων εσωτερικής κατάστασης, είναι εύλογο να εξεταστεί η πορεία της ανάπτυξής της σε συσχέτιση με την παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης συγκρίνοντας τα παιδιά με ΔΑΦ με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται ότι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά μερικές κατηγορίες όρων εσωτερικής κατάστασης κάτι που αντανακλά τις δυσκολίες τους στις ικανότητες ΘτΝ. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ΘτΝ δεν κατακτάται στον ίδιο βαθμό από όλα τα παιδιά με αυτισμό κάτι το οποίο σημαίνει πως δεν έχουν όλα τα παιδιά την ίδια δυσκολία. Δεδομένου ότι ο αυτισμός εντάσσεται σε ένα ευρύ φάσμα, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ενώ κάποια άτομα κατακτούν σε μεγάλο βαθμό δεξιότητες που σχετίζονται με τη ΘτΝ, κάποια άλλα παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες. Είναι κρίσιμο να αναγνωριστεί ότι τόσο ο αυτισμός όσο και η ΘτΝ εξελίσσονται διαχρονικά και δεν παραμένουν στάσιμα. Επομένως τα άτομα με αυτισμό δεν στερούνται απαραίτητα των ικανοτήτων αυτών αλλά συχνά τις αναπτύσσουν με καθυστέρηση ή και με διαφορετικό τρόπο (Loukusa et al., 2023; Yu & Wellman, 2023). Έρευνες που έχουν γίνει έχουν ανακαλύψει πως το 80% των ατόμων με αυτισμό δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης. Ακόμη και τα παιδιά που επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης πρώτου βαθμού, παρουσιάζουν δυσκολία στην ανταπόκριση σε δοκιμασίες δευτέρου βαθμού γεγονός που υποδηλώνει τις δυσκολίες στην ΘτΝ καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις (Colle et al., 2007; Kimhi et al., 2014). Σύμφωνα με τα ευρήματα της Frith (2012), ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι σε θέση ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών να αποδώσουν σε τρίτα πρόσωπα πεποιθήσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας την οποία κατακτούν κατά μέσο όρο γύρω στην ηλικία των εννιά ετών. Επιπλέον, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε πιο σύνθετες δοκιμασίες εσφαλμένης πεποίθησης ήδη από τα έξι με επτά έτη, τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες καθυστερώντας σημαντικά την απόκτηση της αντίστοιχης ικανότητας

(Baron-Cohen, 1985). Οι δυσκολίες αυτές αποτυπώνονται κυρίως στην επίδοση των όρων εσωτερικής κατάστασης σε άλλα πρόσωπα καθώς και στην αναγνώριση προθέσεων άλλων ατόμων που δεν είναι άμεσα ορατές. Επιπλέον τα ελλείμματα στην ΘτΝ φαίνεται ότι επηρεάζουν και την αυθόρμητη παραγωγή όρων εσωτερικών καταστάσεων, κάτι που στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συμβαίνει ασυνείδητα καθώς αναπτύσσονται (Happé, 1994; Kaland et al., 2002). Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου κάποια άτομα με αυτισμό εμφάνισαν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όταν έπρεπε να σκεφτούν ψυχικές καταστάσεις είτε από την δική τους οπτική, είτε από την οπτική των άλλων προς τον εαυτό τους, δυσκολεύτηκαν σημαντικά όταν κλήθηκαν να εξηγήσουν πως συνδέονται οι ψυχικές καταστάσεις με τη συμπεριφορά (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995; Capps et al., 2000; Losh & Capps, 2003). Παρότι μπορούσαν να αναγνωρίσουν διαφορετικά είδη σκέψεων και συναισθημάτων, δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν πως αυτά οδηγούν σε συγκεκριμένες πράξεις. Αυτό δείχνει ότι σε σχέση με τα παιδιά τυπικής, η ΘτΝ στα παιδιά με αυτισμό είναι περισσότερο περιγραφική. Αυτή η δυσκολία φαίνεται να εμποδίζει τα άτομα με αυτισμό στο να κατανοούν ουσιαστικά τους άλλους και να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις των ανθρώπων γύρω τους, κάτι το οποίο είναι κρίσιμο για την ομαλή τους κοινωνική αλληλεπίδραση (Fadda et al., 2024). Έτσι, παρόλο που η σύγκριση των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης μπορεί να γίνεται σε παιδιά ίδιας ηλικίας, τα παιδιά στο φάσμα παρουσιάζουν συχνά έναν τρόπο σκέψης που παραπέμπει σε μικρότερες ηλικίες, ειδικά σε ότι αφορά την κατανόηση και την έκφραση λέξεων που αφορούν εσωτερικές καταστάσεις. Τείνουν να ερμηνεύουν την συμπεριφορά των άλλων βασιζόμενοι κυρίως σε άμεσα και έντονα συναισθήματα όπως είναι τα αρνητικά, και λιγότερο σε πιο αφηρημένες έννοιες όπως οι πεποιθήσεις, ή οι προσδοκίες ενός άλλου προσώπου (Fadda et al., 2024). Επιπλέον, τα άτομα με ΔΑΦ σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους και μπορεί να δείχνουν μία έντονα εγωκεντρική οπτική (Frith & De Vignemont, 2005). Εξαιτίας αυτής της δυσκολίας τα παιδιά αυτά μπορεί να μην καταλαβαίνουν πόσο σημαντικό είναι να περιλαμβάνουν πληροφορίες για σκέψεις, συναισθήματα και προσωπικές εμπειρίες στις αφηγήσεις τους. Αποτυγχάνουν δηλαδή να λάβουν υπόψη την οπτική που μπορεί να έχει ένας άλλος

άνθρωπος με αποτέλεσμα αυτό να έχει συνέπειες στην χρήση των όρων που εκφράζουν νοητικές καταστάσεις. Η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας σχετικά με την ΘτΝ σε παιδιά με ΔΑΦ, αποδεικνύει ότι η γλωσσική ικανότητα αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα και ενδεχομένως τον σημαντικότερο, που επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και έκφρασης των νοητικών καταστάσεων των άλλων. Τα παιδιά με αυτισμό και καλές γλωσσικές ικανότητες αναφέρουν περισσότερα για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων μιας ιστορίας σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό και χαμηλές γλωσσικές ικανότητες και η επίδοσή τους είναι κοντά σε αυτή των παιδιών χωρίς αυτισμό (Peristeri et al., 2017).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας καταδεικνύουν ότι η γλωσσική ικανότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ΘτΝ, ιδίως σε παιδιά με ΔΑΦ. Οι γλωσσικές δεξιότητες και ειδικότερα η χρήση και κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης, συνδέονται άρρηκτα με την ικανότητα των παιδιών να αποδίδουν, να ερμηνεύουν καθώς και να εξηγούν τις ψυχικές καταστάσεις των άλλων. Η αλληλεπίδραση γλώσσας και κοινωνικής νόησης αναδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις που να ενισχύουν όχι μόνο τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση των προθέσεων, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων των άλλων. Η ενίσχυση της χρήσης των όρων εσωτερικής κατάστασης μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο για την υποστήριξη της κοινωνικής κατανόησης και της λειτουργικής προσαρμογής των παιδιών με αυτισμό στο κοινωνικό τους πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να αλληλοεπιδρούν με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές διαφορές στη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και στα παιδιά με ΔΑΦ, ιδίως σε αφηγηματικά πλαίσια και επαλήθευσε τις ερευνητικές υποθέσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένες μελέτες δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές, ωστόσο οι εν λόγω μελέτες στηρίχθηκαν σε ιδιαίτερα εξειδικευμένα και περιορισμένα κριτήρια σύγκρισης, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε τα ευρήματά τους. Τα βασικά ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, αν και ενδέχεται να παρουσιάζουν γλωσσικές δεξιότητες συγκρίσιμες με εκείνες των συνομηλίκων τους, δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αποδώσουν συναισθηματικούς και γνωστικούς όρους. Η περιορισμένη χρήση αυτών των όρων υποδηλώνει όχι μόνο γλωσσικά ελλείμματα αλλά και μειωμένη κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων, δηλαδή και έλλειμμα στις δεξιότητες της ΘτΝ (Baron-Cohen et al., 2000). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στην παρούσα μελέτη, φάνηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούν όρους που περιγράφουν εξωτερικές πράξεις ή γεγονότα, ενώ οι όροι που δηλώνουν συναισθηματικές ή γνωστικές καταστάσεις απουσιάζουν ή χρησιμοποιούνται με περιορισμένη ακρίβεια (McFayden & Bruce, 2024). Οι όροι εσωτερικής κατάστασης επίσης, φαίνεται πως δεν αποτελούν απλά ένα γλωσσικό εργαλείο αλλά συνδέονται άμεσα με την κοινωνικογνωστική επάρκεια και την ψυχολογική ενσυναίσθηση του ατόμου. Η δυσκολία στην χρήσης τους από τα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται να σχετίζεται με την περιορισμένη κοινωνική τους ανάπτυξη και την αποτυχία στην ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας (Bretherton & Beeghly, 1982; Ruffman et al., 2003).

Παρά όμως τα σημαντικά ευρήματα της μελέτης, παραμένουν ανοιχτά και αρκετά ερωτήματα. Αρχικά δεν είναι ακόμα σαφές, αν η δυσκολία στην χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό του αυτισμού ή αν επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως η γλώσσα, η ηλικία ή η εμπειρία του παιδιού και η εξάσκησή του σε διάφορα πλαίσια (Wellman & Liu, 2004; Hoff, 2006). Επιπλέον, η ύπαρξη αντιφατικών ευρημάτων στην βιβλιογραφία, με ορισμένες μελέτες να μην εντοπίζουν διαφορές και με ορισμένες να εντοπίζουν, υποδεικνύει την ανάγκη για πιο συστηματική και ποιοτικά διαφοροποιημένη έρευνα (Sah & Torng, 2017). Επίσης φαίνεται πως από όλες τις μελέτες απουσιάζει η ποιοτική ανάλυση της χρήσης των όρων

εσωτερικής κατάστασης. Οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν κυρίως στην ποσοτική εξέταση των όρων, χωρίς να εξετάζεται ο τρόπος και το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται οι συγκεκριμένοι όροι (Kristen et al., 2012). Σχετικά με τους πολιτισμικούς παράγοντες φαίνεται να υπάρχουν επίσης κενά, καθώς δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και σε διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς πως αυτοί επηρεάζουν την ανάπτυξη και την χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης (Mullen & Yi, 1995; Wang, 2001; Wang & Fivush, 2005). Επιπρόσθετα υπάρχουν πολύ περιορισμένες μελέτες για τα παιδιά με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και οι περισσότερες έρευνες δεν διαχωρίζουν τα ευρήματά τους για άτομα με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό και για άτομα με χαμηλής λειτουργικότητας αυτισμό, με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόηση διαφόρων (Vogindroukas et al., 2003). Επιπλέον ένα σημαντικό κενό στην βιβλιογραφία είναι ότι δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για την αναπτυξιακή πορεία των ορών εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά με αυτισμό και για την εξέλιξη της χρήσης αυτών των όρων σε βάθος χρόνου. Τέλος, παρότι η βιβλιογραφία έχει εστιάσει σε μεγάλο βαθμό στους συναισθηματικούς όρους, απαιτείται ενίσχυση της έρευνας και στους γνωστικούς όρους, καθώς πρόκειται για ένα πεδίο που παραμένει μέχρι και σήμερα ανεπαρκώς μελετημένο.

4.2 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με βάση λοιπόν την ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας που έγινε για την συγγραφή της παρούσας μελέτης, προέκυψαν αρκετά αναπάντητα ερωτήματα και κενά στην βιβλιογραφία που χρειάζονται μελλοντική έρευνα. Αρχικά, είναι απαραίτητο οι έρευνες μελλοντικά να εστιάσουν στην ποιοτική ανάλυση της χρήσης των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά με αυτισμό και να εξεταστεί η σημασιολογική ακρίβεια αυτών των λέξεων μέσα από φυσικές αλληλεπιδράσεις (Booth & Hall, 1994; Kristen et al., 2012). Παράλληλα απαιτείται η διεκπεραίωση διαχρονικών μελετών, οι οποίες θα παρακολουθούν την εξέλιξη της χρήσης των όρων εσωτερικής κατάστασης με την πάροδο του χρόνου και σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης στα παιδιά με ΔΑΦ. Εξίσου σημαντική είναι και η διαφοροποίηση των παιδιών με βάση τη λειτουργικότητά τους εντός του φάσματος, ώστε να αποφεύγονται οι γενικεύσεις και οι ασάφειες (Vogindroukas et al., 2003). Επιπλέον, μελλοντικά θα πρέπει να γίνουν έρευνες οι οποίες θα αναλύσουν περισσότερο και πιο ποιοτικά το πλήθος των πολιτισμικών παραγόντων καθώς φαίνεται πως οι όροι εσωτερικής κατάστασης διαμορφώνεται σε στενή συνάρτηση με το

περιβάλλον (Wang & Fivush, 2005; Hoff, 2006; McFayden & Bruce, 2024). Τέλος, είναι σημαντικό μελλοντικά να σχεδιαστούν στοχευμένες παρεμβάσεις που να ενισχύουν την χρήση και την κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης είτε μέσα από φυσικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είτε μέσα από τυποποιημένες διαδικασίες. Η συμμετοχή των γονέων σε τέτοιες παρεμβάσεις έχει ήδη αναγνωριστεί ως καθοριστικός παράγοντας για την καλλιέργεια της ΘτΝ, την ενίσχυση της κοινωνικής νήσης και την βελτίωση της συχνότητας χρήσης των όρων εσωτερικής κατάστασης (Andrian et al., 2005; Fivush, 2007; Callanan et al., 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βογινδρούκας, Ι. (2007). Αυτισμός: Πραγματολογική προσέγγιση. Στο Ι. Βογινδρούκας, Γ. Καλομοίρης & Β. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Αυτισμός: Θέσεις και προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Βογινδρούκας, Ι. (2022). Γλώσσα και αυτισμός. Στο Ι. Βογινδρούκας, Κ. Φρανσίσ & Γ. Καραντάνος (Επιμ.), *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Κλινικά και Εκπαιδευτικά Θέματα* (σσ. 300–342). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child development*, 78(4), 1052-1067.

Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of child language*, 32(3), 673-686.

American Psychiatric Association. (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition: DSM-5*. Washington DC, London: American Psychiatric Publishing.

Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind* (Vol. 31). Harvard University Press.

Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on early childhood development*, 14, 1-7.

- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The lancet*, 368(9531), 210-215.
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 234-254.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 1278-1289.
- Ballaban-Gil, K., Rapin, I., Tuchman, R., & Shinnar, S. (1996). Longitudinal examination of the behavioral, language, and social changes in a population of adolescents and young adults with autistic disorder. *Pediatric neurology*, 15(3), 217-223.
- Baltaxe, C. A. (1977). Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2(4), 176-180.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710.
- Bang, J., Burns, J., & Nadig, A. (2013). Brief report: Conveying subjective experience in conversation: Production of mental state terms and personal narratives in individuals with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1732-1740.

- Barger, B. D., Campbell, J. M., & McDonough, J. D. (2013). Prevalence and onset of regression within autism spectrum disorders: a meta-analytic review. *Journal of autism and developmental disorders, 43*, 817-828.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?. *Journal of autism and developmental disorders, 18*(3), 379-402.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 30*(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion?. *Child development, 62*(2), 385-395.
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion?. *Child development, 62*(2), 385-395.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation, 23*, 169-184.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental survey. *Frontiers in evolutionary neuroscience, 2*, 109.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of developmental psychology, 4*(2), 113-125.

- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V., & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418.
- Baron-Cohen, S., Ring, H., Moriarty, J., Schmitz, B., Costa, D., & Ell, P. (1994). Recognition of mental state terms. *British Journal of Psychiatry*, 165(5), 640-649.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Pan Macmillan.
- Bartolucci, G., & Albers, R. J. (1974). Deictic categories in the language of autistic children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 4(2), 131-141.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford university press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer quarterly of behavior and development*, 21(3), 205-226.
- Begeer, S., Malle, B. F., Nieuwland, M. S., & Keysar, B. (2008). Using theory of mind to represent and take part in social interactions: Comparing individuals with high-functioning autism and typically developing controls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 241–255.
- Bernicot, J., & Legros, S. (1987). Direct and indirect directives: What do young children understand?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(3), 346-358.

- Bernicot, J., Laval, V., & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics?. *Journal of pragmatics*, 39(12), 2115-2132.
- Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, 42(4), 613.
- Bishop, D. V., Maybery, M., Wong, D., Maley, A., Hill, W., & Hallmayer, J. (2004). Are phonological processing deficits part of the broad autism phenotype?. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 128(1), 54-60.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge University Press.
- Bloom, L., & Beckwith, R. (1989). Talking with feeling: Integrating affective and linguistic expression in early language development. *Cognition & Emotion*, 3(4), 313-342.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders.
- Bohanek, J. G., & Fivush, R. (2010). Personal narratives, well-being, and gender in adolescence. *Cognitive Development*, 25(4), 368-379.
- Booth, J. R., & Hall, W. S. (1994). Role of the cognitive internal state lexicon in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 413.
- Booth, J. R., & Hall, W. S. (1995). Development of the understanding of the polysemous meanings of the mental-state verb know. *Cognitive Development*, 10(4), 529-549.

- Bornstein, M. H., Leach, D. B., & Haynes, O. M. (2004). Vocabulary competence in first-and secondborn siblings of the same chronological age. *Journal of child language*, 31(4), 855-873.
- Bosco, F. M., Gabbatore, I., Tirassa, M., & Testa, S. (2016). Psychometric properties of the Theory of Mind Assessment Scale in a sample of adolescents and adults. *Frontiers in psychology*, 7, 566.
- Bowler, D. (2006). *Autism spectrum disorders: Psychological theory and research*. John Wiley & Sons.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental psychology*, 18(6), 906.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child development*, 529-548.
- Brown, B. T., Morris, G., Nida, R. E., & Baker-Ward, L. (2012). Brief report: making experience personal: internal states language in the memory narratives of children with and without Asperger's disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 441-446.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard university press.
- Byrne, R. W. (2005). Social cognition: Imitation, imitation, imitation. *Current Biology*, 15(13), R498-R500.
- Callanan, M. A., Akhtar, N., & Sussman, L. (2014). Learning words from labeling and directive speech. *First Language*, 34(5), 450-461.

- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development, 75*(2), 377-394.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate the bug and made his mouth sad": Narrative competence in children with autism. *Journal of abnormal child psychology, 28*, 193-204.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental psychology, 40*(6), 1105.
- Cervantes, C. A., & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental psychology, 34*(1), 88.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development, 15*(4), 481-498.
- Cheung, H., Chen, H. C., & Yeung, W. (2009). Relations between mental verb and false belief understanding in Cantonese-speaking children. *Journal of Experimental Child Psychology, 104*(2), 141-155.
- Chiarella, S. S., Kristen, S., Poulin-Dubois, D., & Sodian, B. (2013). Concurrent relations between perspective-taking skills, desire understanding, and internal-state vocabulary. *Journal of Cognition and Development, 14*(3), 480-498.
- Chomsky, N. (1957). Logical structure in language. *Journal of the American Society for Information Science, 8*(4), 284.
- Churchill, D. W. (1972). The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disorders of childhood. *Journal of autism and childhood schizophrenia, 2*(2), 182-197.

- Churchland, P. M. (2013). *Matter and consciousness*. MIT press.
- Cicchetti, D. (Ed.). (1996). *Developmental pathways: Diversity in process and outcome*. Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition* (No. 65). Cambridge University Press.
- Cleveland, A., Schug, M., & Striano, T. (2007). Joint attention and object learning in 5-and 7-month-old infants. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16(3), 295-306.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2007). Do children with autism have a theory of mind? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 716-723.
- Congiu, S., Fadda, R., Doneddu, G., & Striano, T. (2016). Impaired representational gaze following in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 57, 11-17.
- Corcoran, R., Mercer, G., & Frith, C. D. (1995). Schizophrenia, symptomatology and social inference: investigating "theory of mind" in people with schizophrenia. *Schizophrenia research*, 17(1), 5-13.
- Crystal, D. (1999). *The Penguin dictionary of language*.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. *Processes of change in brain and cognitive development. Attention and performance XXI*, 21, 249-274.

- Culbertson, W. R., & Tanner, D. C. (2001). Clinical Comparisons: Phonological Processes and Their Relationship to Traditional Phoneme Acquisition Norms. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(1), 15-25.
- Curtiss, S., Katz, W., & Tallal, P. (1992). Delay versus deviance in the language acquisition of language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(2), 373-383.
- Dahlgren, S. O., & Gillberg, C. (1989). Symptoms in the first two years of life. A preliminary population study of infantile autism. *European archives of psychiatry and neurological sciences*, 238(3), 169-174.
- De Giacomo, A., & Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European child & adolescent psychiatry*, 7(3), 131-136.
- De Leersnyder, J., Mesquita, B., Kim, H., Eom, K., & Choi, H. (2014). Emotional fit with culture: a predictor of individual differences in relational well-being. *Emotion*, 14(2), 241.
- De Mulder, H. (2015). Developing communicative competence: A longitudinal study of the acquisition of mental state terms and indirect requests. *Journal of Child Language*, 42(5), 969-1005.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2018). Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child development*, 89(3), 971-987.

- Di Cesare, G., Di Dio, C., Marchi, M., & Rizzolatti, G. (2015). Expressing our internal states and understanding those of others. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(33), 10331-10335.
- Dixon Jr, W. E., & Smith, P. H. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 417-440.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child development*, 62(6), 1352-1366.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive development*, 15(1), 17-37.
- Eigsti, I. M., & Bennetto, L. (2009). Grammaticality judgments in autism: Deviance or delay. *Journal of child language*, 36(5), 999-1021.
- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 1007-1023.
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in autism spectrum disorders*, 5(2), 681-691.
- Ellis Weismer, S. (2014). Developmental language disorders: Challenges and implications of cross-group comparisons. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 65(2), 68-77.
- Elrod, M. M. (1987). Children's understanding of indirect requests. *The Journal of genetic psychology*, 148(1), 63-70.

- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., ... & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism research*, 5(3), 160-179.
- Ely, R., Gleason, J. B., Narasimhan, B., & McCabe, A. (1995). Family talk about talk: Mothers lead the way. *Discourse Processes*, 19(2), 201-218.
- Engberg-Pedersen, E., & Christensen, R. V. (2017). Mental states and activities in Danish narratives: children with autism and children with language impairment. *Journal of Child Language*, 44(5), 1192-1217.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, 12(1), 11-27.
- Fadda, R., Congiu, S., Doneddu, G., Carta, M., Piras, F., Gabbatore, I., & Bosco, F. M. (2024). Thomas: new insights into theory of mind in adolescents with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 15, 1461980.
- Fivush, R. (1994). Constructing narrative, emotion, and self in parent-child conversations about the past. *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*, 136-157.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 37-46.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 235-251.
- Fivush, R., Hazzard, A., McDermott Sales, J., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally positive and negative events. *Applied*

Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition, 17(1), 1-19.

Fivush, R., McDermott Sales, J., & Bohanek, J. G. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16(6), 579-594.

Flack, R. (1996). Autism: Curriculum content and need-The development of pragmatics. *School of Education, The University of Birmingham*.

Flack, R., Harris, J., Jordan, R., & Wimpory, D. (1996). *The special educational needs of autistic children: A study of 40 schools*. School of Education, University of Birmingham.

Flavell, J. H. (2005). Development of children's knowledge about the mental world. In *Growing Points in Developmental Science* (pp. 102-122). Psychology Press.

Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental psychology*, 17(1), 99.

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, 5(1), 1-27.

Flom, R., & Bahrick, L. E. (2007). The development of infant discrimination of affect in multimodal and unimodal stimulation: The role of intersensory redundancy. *Developmental psychology*, 43(1), 238.

Forsyth, K. L. (2018). Investigating parent sex differences in interactions with children with autism spectrum disorder. *School of Communication Sciences and Disorders, Western University*.

- Francis, K., Almahmeed, H., Hashemi, A., Alhassan, M., & Terzi, A. (2019). The use of Formal Language as a sign of ASD in undiagnosed children attending typical schools. *International Society for Autism Research, Montreal*.
- Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 24(2), 123-150.
- Frith, U. (2012). The 38th Sir Frederick Bartlett Lecture Why we need cognitive explanations of autism. *Quarterly journal of experimental psychology*, 65(11), 2073-2092.
- Frith, U., & De Vignemont, F. (2005). Egocentrism, allocentrism, and Asperger syndrome. *Consciousness and cognition*, 14(4), 719-738.
- Funazaki, Y., & Oi, M. (2013). Factors affecting responses of children with autism spectrum disorder to yes/no questions. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(2), 245-259.
- Fusaroli, R., Lambrechts, A., Bang, D., Bowler, D. M., & Gaigg, S. B. (2017). Is voice a marker for Autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Autism Research*, 10(3), 384-407.
- Gaigg, S. B., & Bowler, D. M. (2007). Differential fear conditioning in Asperger's syndrome: implications for an amygdala theory of autism. *Neuropsychologia*, 45(9), 2125-2134.
- García-Pérez, R. M., Hobson, R. P., & Lee, A. (2008). Narrative role-taking in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 156-168.
- Gendron, M., & Barrett, L. F. (2018). Emotion perception as conceptual synchrony. *Emotion Review*, 10(2), 101-110.

- Gobbo, C., & Raccanello, D. (2011). Personal narratives about states of suffering and wellbeing: Children's conceptualization in terms of physical and psychological domain. *Applied Cognitive Psychology, 25*(3), 386-394.
- Goldman, S. (2008). Brief report: Narratives of personal events in children with autism and developmental language disorders: Unshared memories. *Journal of Autism and developmental disorders, 38*, 1982-1988.
- Grice, H. P. (2014). 1957. 'Meaning.' *Philosophical Review* 66: 377–388, presently published by Duke University Press. In *The Discourse Studies Reader* (pp. 61-68). John Benjamins Publishing Company.
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C., & Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: The development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science, 2*(2), 150-162.
- Grueneisen, S., Wyman, E., & Tomasello, M. (2015). Conforming to coordinate: Children use majority information for peer coordination. *British Journal of Developmental Psychology, 33*(1), 136-147.
- Hall, W. S., Scholnick, E. K., & Hughes, A. T. (1987). Contextual constraints on usage of cognitive words. *Journal of Psycholinguistic Research, 16*, 289-310.
- Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition, 48*(2), 101-119.

- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129-154.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell.
- Hashmi, S., Paine, A. L., & Hay, D. F. (2021). Seven-year-olds' references to internal states when playing with toy figures and a video game. *Infant and Child Development*, 30(3), e2223.
- He, Z., Bolz, M., & Baillargeon, R. (2011). False-belief understanding in 2.5-year-olds: evidence from violation-of-expectation change-of-location and unexpected-contents tasks. *Developmental science*, 14(2), 292-305.
- Hoang, H., Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. (2018). Narrative skills of bilingual children with autism spectrum disorder. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A Journal of Linguistics, Psycholinguistics and Computational Linguistics*, (23).
- Hobson, R. P. (1986a). The autistic child's appraisal of expressions of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 321–342.
- Hobson, R. P. (1986b). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 671–680.
- Hobson, R. P. (1991). Against the theory of 'theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 33-51.

- Hobson, R. P. (1993). The emotional origins of social understanding. *Philosophical psychology*, 6(3), 227-249.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein & M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (Vol. 2, pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied psycholinguistics*, 19(4), 603-629.
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33, 3-13.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental psychology*, 34(5), 1026.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2002). 'When I say a naughty word'. A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 515-535.
- Hughes, C., Lecce, S., & Wilson, C. (2007). "Do you know what I want?" Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion*, 21(2), 330-350.

- Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2008). Supporting theory of mind development: Considerations and recommendations for professionals providing services to individuals with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders, 28*(4), 340-364.
- Jacobs, D. W., & Richdale, A. L. (2013). Predicting literacy in children with a high-functioning autism spectrum disorder. *Research in developmental disabilities, 34*(8), 2379-2390.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental psychology, 32*(1), 70.
- Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child development, 74*(3), 905-920.
- Jordan, R. (1996). Autism: An Introduction Handbook For Practitioners. *School of Education, University of Birmingham*.
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E. L., Gottlieb, D., & Smith, L. (2002). A new advanced test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 43*(4), 517-528.
- Kanner, L. (1968). Autistic disturbances of affective contact. *Acta paedopsychiatrica, 35*(4), 100-136.
- Karaaslan, O. (2016). Comparison of social engagement of children having disabilities with their mothers and fathers. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(5), 1649-1670.

- Kauschke, C., van der Beek, B., & Kamp-Becker, I. (2016). Narratives of girls and boys with autism spectrum disorders: Gender differences in narrative competence and internal state language. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 840-852.
- Kimhi, Y., Shoam-Kugelmas, D., Agam Ben-Artzi, G., Ben-Moshe, I., & Bauminger-Zviely, N. (2014). Theory of mind and executive function in preschoolers with typical development versus intellectually able preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 2341-2354.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and cognitive processes*, 16(2-3), 287-308.
- Kristen, S., Sodian, B., Licata, M., Thoermer, C., & Poulin-Dubois, D. (2012). The development of internal state language during the third year of life: A longitudinal parent report study. *Infant and Child Development*, 21(6), 634-645.
- Kristen, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental psychology*, 47(5), 1207.
- Kristen, S., Vuori, M., & Sodian, B. (2015). "I love the cute caterpillar!" autistic children's production of internal state language across contexts and relations to Joint Attention and theory of mind. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 12, 22-33.
- Kuebli, J., Butler, S., & Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 265-283.
- Kurita, H. (1985). Infantile autism with speech loss before the age of thirty months. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(2), 191-196.

- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development, 17*(4), 757-775.
- Ladefoged, P. (2007). Εισαγωγή στη φωνητική (Μ. Μπαλτατζάνη, Μετάφ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Lartseva, A., Dijkstra, T., & Buitelaar, J. K. (2015). Emotional language processing in autism spectrum disorders: a systematic review. *Frontiers in human neuroscience, 8*, 991.
- Leach, J., Howe, N., & DeHart, G. (2017). "I wish my people can be like the ducks": Children's references to internal states with siblings and friends from early to middle childhood. *Infant and Child Development, 26*(5), e2015.
- Lemche, E., Kreppner, J. M., Joraschky, P., & Klann-Delius, G. (2007). Attachment organization and the early development of internal state language: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 252-262.
- Leonard, L. B., Wilcox, M. J., Fulmer, K. C., & Davis, G. A. (1978). Understanding indirect requests: An investigation of children's comprehension of pragmatic meanings. *Journal of Speech and Hearing Research, 21*(3), 528-537.
- Leppänen, J. M., & Nelson, C. A. (2009). Tuning the developing brain to social signals of emotions. *Nature Reviews Neuroscience, 10*(1), 37-47.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. M. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship?. *Child development, 67*(6), 2930-2947.

- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children, 24*(3), 225-245.
- Lillard, A. S. (1998). Playing with a theory of mind. *Multiple perspectives on play in early childhood education, 11-33.*
- Lindquist, K. A., Satpute, A. B., & Gendron, M. (2015). Does language do more than communicate emotion?. *Current directions in psychological science, 24*(2), 99-108.
- Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2011). The role of the self in mindblindness in autism. *Consciousness and cognition, 20*(1), 130-140.
- Lombardo, M. V., Lai, M. C., & Baron-Cohen, S. (2019). Big data approaches to decomposing heterogeneity across the autism spectrum. *Molecular psychiatry, 24*(10), 1435-1450.
- Longobardi, E., Spataro, P., & Colonnese, C. (2018). Maternal communicative functions and mind-mindedness at 16 months as predictors of children's internal and non-internal language at 20 months. *Infant behavior and development, 50*, 52-63.
- Lord, C. (1997). Language and communication in autism. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, 195-225.*
- Lord, C., & Bailey, A. (2002). Autism spectrum disorders. In M. Rutter & E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4th ed.). Malden, MA: Blackwell Science.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of autism and developmental disorders, 33*, 239-251.

- Losh, M., & Capps, L. (2006). Understanding of emotional experience in autism: insights from the personal accounts of high-functioning children with autism. *Developmental psychology*, 42(5), 809.
- Loukusa, S., Gabbatore, I., Kotila, A. R., Dindar, K., Mäkinen, L., Leinonen, E., ... & Mattila, M. L. (2023). Non-linguistic comprehension, social inference and empathizing skills in autistic young adults, young adults with autistic traits and control young adults: group differences and interrelatedness of skills. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(4), 1133-1147.
- Loveland, K. (1993). Narrative language in autism and theory of mind hypothesis: a wider perspective. *Understanding other minds: Perspectives from autism*.
- Loveland, K. A., McEvoy, R. E., Tunali, B., & Kelley, M. L. (1990). Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British journal of developmental psychology*, 8(1), 9-23.
- Marin, K. A., Bohanek, J. G., & Fivush, R. (2008). Positive effects of talking about the negative: Family narratives of negative experiences and preadolescents' perceived competence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 573-593.
- Marinis, T., Terzi, A., Kotsopoulou, A., & Francis, K. (2013). Pragmatic abilities of high-functioning Greek-speaking children with autism.
- Mason, R. A., Williams, D. L., Kana, R. K., Minshew, N., & Just, M. A. (2008). Theory of mind disruption and recruitment of the right hemisphere during narrative comprehension in autism. *Neuropsychologia*, 46(1), 269-280.

- Mastrangelo, S. (2009). Harnessing the power of play: Opportunities for children with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 34-44.
- McDermott, H. R., Prelock, P. A., & Brien, A. R. (2020). Mental state expression during peer play: A comparison of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), 108-117.
- McFayden, T. C., & Bruce, M. (2024). Internal state language factor structure and development in toddlerhood: Insights from WordBank. *Journal of Child Language*, 51(4), 721-740.
- McLean, K. C., & Pasupathi, M. (2010). *Narrative development in adolescence*. New York, NY: Springer.
- Menyuk, P., & Quill, K. (1985). Semantic problems in autistic children. In *Communication problems in autism* (pp. 127-145). Boston, MA: Springer US.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child development*, 78(2), 622-646.
- Mody, M., & Belliveau, J. W. (2013). Speech and language impairments in autism: Insights from behavior and neuroimaging. *North American journal of medicine & science*, 5(3), 157.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2007). How 14-and 18-month-olds know what others have experienced. *Developmental psychology*, 43(2), 309.

- Moore, D. G., Hobson, R. P., & Lee, A. (1997). Components of person perception: An investigation with autistic, non-autistic retarded and typically developing children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 401-423.
- Muès, M., Schaubroeck, S., Demurie, E., & Roeyers, H. (2024). Factors associated with receptive and expressive language in autistic children and siblings: A systematic review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 9, 23969415241253554.
- Mullen, M. K., & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10(3), 407-419.
- Mumme, D. L., & Fernald, A. (2003). The infant as onlooker: Learning from emotional reactions observed in a television scenario. *Child development*, 74(1), 221-237.
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*, 16(5), 269-274.
- Nencheva, M. L., Tamir, D. I., & Lew-Williams, C. (2023). Caregiver speech predicts the emergence of children's emotion vocabulary. *Child Development*, 94(3), 585-602.
- Nolivos, V., & Leyva, D. (2013). Fun and frustrations: Low-income Chilean parents reminiscing with their children about past emotional experiences. *Actualidades en psicología*, 27(115), 31-48.

- Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2017). Increasing verbal knowledge mediates development of multidimensional emotion representations. *Nature human behaviour*, 1(12), 881-889.
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773.
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41(3), 485-510.
- Ochs, E., & Capps, L. (2009). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Olineck, K. M., & Poulin-Dubois, D. (2007). Imitation of intentional actions and internal state language in infancy predict preschool theory of mind skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(1), 14-30.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*, 17(1), 47-60.
- Paul, R., Augustyn, A., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Perception and production of prosody by speakers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 35, 205-220.
- Peristeri, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2017). Syntactic and story structure complexity in the narratives of high-and low-language ability children with autism spectrum disorder. *Frontiers in psychology*, 8, 2027.

- Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits: Influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development, 15*(4), 435-455.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child development, 76*(2), 502-517.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child development, 83*(2), 469-485.
- Peterson, C., & Biggs, M. (2001). "I was really, really, really mad!" Children's use of evaluative devices in narratives about emotional events. *Sex Roles, 45*, 801-825.
- Philpott, A. L., Rinehart, N. J., Gray, K. M., Howlin, P., & Cornish, K. (2013). Understanding of mental states in later childhood: an investigation of theory of mind in autism spectrum disorder and typical development with a novel task. *International Journal of Developmental Disabilities, 59*(2), 108-117.
- Pickles, A., Anderson, D. K., & Lord, C. (2014). Heterogeneity and plasticity in the development of language: A 17-year follow-up of children referred early for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(12), 1354-1362.
- Pierce, S., & Bartolucci, G. (1977). A syntactic investigation of verbal autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 7*(2), 121-134.
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 34-47.

- Poulin-Dubois, D., Brooker, I., & Chow, V. (2009). The developmental origins of naïve psychology in infancy. *Advances in child development and behavior*, 37, 55-104.
- Prelock, P. A. (2021). Autism spectrum disorders. *The Handbook of Language and Speech Disorders*, 129-151.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Prior, M. R., & Hall, L. C. (1979). Comprehension of transitive and intransitive phrases by autistic, retarded, and normal children. *Journal of Communication Disorders*, 12(2), 103-111.
- Prizant, B., & Wetherby, A. (1989). Enhancing language and communication in autism: From theory to practice. *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*, 282-309.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. *Research Publications-Association for Research in Nervous and Mental Disease*, 66, 57-75.
- Rapin, I., Dunn, M. A., Allen, D. A., Stevens, M. C., & Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental neuropsychology*, 34(1), 66-84.
- Reese, E., Bird, A., & Tripp, G. (2007). Children's self-esteem and moral self: Links to parent–child conversations regarding emotion. *Social Development*, 16(3), 460-478.
- Ricks, D. M., & Wing, L. (1975). Language, communication, and the use of symbols in normal and autistic children. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 5(3), 191-221.

- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21(5), 901.
- Roberts, J. A., Rice, M. L., & Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied psycholinguistics*, 25(3), 429-448.
- Roger, K. M., Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task. *Infant and Child Development*, 21(6), 646-666.
- Rogers, S. J. (1996). Brief report: Early intervention in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(2), 243-246.
- Rollo, D., & Sulla, F. (2016). Maternal talk in cognitive development: relations between psychological lexicon, semantic development, empathy, and temperament. *Frontiers in psychology*, 7, 394.
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social development*, 8(3), 395-411.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18(2), 139-158.
- Rumpf, A. L., Kamp-Becker, I., Becker, K., & Kauschke, C. (2012). Narrative competence and internal state language of children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in developmental disabilities*, 33(5), 1395-1407.

- Rutter, M., Mawhood, L., & Howlin, P. (1992). Language delay and social development. *Specific speech and language disorders in children: Correlates, characteristics, and outcomes*, 63-78.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2007). Emotional development: Action, communication, and understanding. *Handbook of child psychology*, 3.
- Sah, W. H., & Torng, P. C. (2017). Production of mental state terms in narratives of Mandarin-speaking children with autism spectrum disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(2), 174-191.
- Shapiro, T., & Kapit, R. (1978). Linguistic negation in autistic and normal children. *Journal of psycholinguistic research*, 7, 337-351.
- Sidera, F., Perpiñà, G., Serrano, J., & Rostan, C. (2018). Why is theory of mind important for referential communication?. *Current Psychology*, 37, 82-97.
- Sigman, M., & Kasari, C. (2014). Joint attention across contexts in normal and autistic children. In *Joint attention* (pp. 189-203). Psychology Press.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). *Continuity and Change in the Social Competence of Children with Autism, Down Syndrome, and Development Delays*. Society for Research in Child Development, Blackwell Publishers.
- Siller, M., Swanson, M. R., Serlin, G., & Teachworth, A. G. (2014). Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities. *Research in autism spectrum disorders*, 8(5), 589-596.

- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Carpenter, M. (2008). Maternal talk about mental states and the emergence of joint visual attention. *Infancy, 13*(6), 640-659.
- Slomkowski, C. L., Nelson, K., Dunn, J., & Plomin, R. (1992). Temperament and language: relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental psychology, 28*(6), 1090.
- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts.
- Spekman, N. J., & Roth, F. P. (1985). Preschool children's comprehension and production of directive forms. *Journal of Psycholinguistic Research, 14*, 331-349.
- Spencer-Rodgers, J., Peng, K., Wang, L., & Hou, Y. (2004). Dialectical self-esteem and East-West differences in psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(11), 1416-1432.
- Spreng, R. N., Mar, R. A., & Kim, A. S. (2009). The common neural basis of autobiographical memory, prospection, navigation, theory of mind, and the default mode: a quantitative meta-analysis. *Journal of cognitive neuroscience, 21*(3), 489-510.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. In *Portions of this paper were presented at the Eleventh Annual Boston University Child Language Conference, Oct 17-19, 1986.*. Oxford University Press.
- Stone, L. D., & Pennebaker, J. W. (2002). Trauma in real time: Talking and avoiding online conversations about the death of Princess Diana. *Basic and applied social psychology, 24*(3), 173-183.

- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child development*, 63(1), 161-172.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child development*, 63(1), 161-172.
- Tager-Flusberg, H. (1995). 'Once upon a rabbit': Stories narrated by autistic children. *British journal of developmental psychology*, 13(1), 45-59.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International review of psychiatry*, 11(4), 325-334.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism. *Current directions in psychological science*, 16(6), 311-315.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241-256.
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of autism and developmental disorders*, 20(1), 1-21.
- Tan, J., & Harris, P. L. (1991). Autistic children understand seeing and wanting. *Development and psychopathology*, 3(2), 163-174.
- Tardif, T., & Wellman, H. M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin-and Cantonese-speaking children. *Developmental psychology*, 36(1), 25.

- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child development*, 77(2), 465-481.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child development*, 79(2), 284-302.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675-691.
- Vogindroukas, I., Papageorgiou, V., & Vostanis, P. (2003). Pattern of semantic errors in autism: a brief research report. *Autism*, 7(2), 195-203.
- Wang, Q. (2001). "Did you have fun?": American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*, 16(2), 693-715.
- Wang, Q. (2004). The emergence of cultural self-constructs: autobiographical memory and self-description in European American and Chinese children. *Developmental psychology*, 40(1), 3.
- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development*, 14(3), 473-495.
- Waterhouse, L., & Fein, D. (1982). Language skills in developmentally disabled children. *Brain and Language*, 15(2), 307-333.
- Watzlawick, P. (1978). *Η Γλώσσα της Αλλαγής*. Αθήνα: Κέδρος.

Waxman, S. R., & Lidz, J. (2006). Early word learning. *Handbook of child psychology, 2*, 299-335.

Weismer, S. E. (2017). Typical talkers, late talkers, and children with specific language impairment: A language endowment spectrum?. In *Language disorders from a developmental perspective* (pp. 83-101). Psychology Press.

Welch-Ross, M. K., Fasig, L. G., & Farrar, M. J. (1999). Predictors of preschoolers' self-knowledge: Reference to emotion and mental states in mother-child conversation about past events. *Cognitive Development, 14*(3), 401-422.

Wellman, H. (1990). Children's theories of mind.

Wellman, H. M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, MA: Bradford.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development, 75*(2), 523-541.

Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition, 35*(3), 245-275.

Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition & Emotion, 9*(2-3), 117-149.

Wellman, H. M., Lopez-Duran, S., LaBounty, J., & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental psychology, 44*(2), 618.

Werner, L. A. (2002). Infant auditory capabilities. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery, 10*(5), 398-402.

- Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, 5(1), 72-77.
- Widen, S. C. (2016). The development of children's concepts of emotion. *Handbook of emotions*, 4, 307-318.
- Williams, D., Botting, N., & Boucher, J. (2008). Language in autism and specific language impairment: Where are the links?. *Psychological bulletin*, 134(6), 944.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Wysocka, J., Golec, K., Haman, M., Wolak, T., Kocharński, B., & Pluta, A. (2020). Processing false beliefs in preschool children and adults: Developing a set of custom tasks to test the theory of mind in neuroimaging and behavioral research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 119.
- Yeganeh, M. T., & Kamari, E. (2020). Investigating mean length of utterance (MLU) in monolingual Persian speaking children with autism spectrum disorder (ASD). *International Journal of Health Studies (Undergoing change to Shahroud Journal of Medical Sciences)*.
- Yeh, P. W., Chiang, C. H., & Lee, C. Y. (2024). Processing of Emotional Words in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.
- Yi, L., Fan, Y., Zhao, J., Huang, D., Li, Y., & Zou, X. (2013). Atypical understanding of mental terms in Chinese-speaking children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(11), 1411-1417.

Yu, C. L., & Wellman, H. M. (2023). All humans have a 'theory of mind'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(6), 2531-2534.