



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Κατεύθυνση Ειδικής
Αγωγής**

Διπλωματική Εργασία:

**Στάσεις δασκάλων για τις παρεμβάσεις με τη βοήθεια
των ζώων στην τυπική τάξη σε μαθητές με ΔΦΑ**

**Τασίκα Μαρία
Α.Μ. 217138**

Επιβλέπων Καθηγητής: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Αθήνα, 2020

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
(επιβλέπων) Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. –
ΕΚΠΑ

Χριστίνα Συριοπούλου- Δελλή
Επίκ. Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Αναστασία Αλευριάδου
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/την συγγραφέα.

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος και της επιτροπής εξέτασης.

Ο/η συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής βεβαιώνει ότι:

- α) κανένα τμήμα της δεν έχει χρησιμοποιηθεί για την σύνταξη και αξιολόγηση άλλης εργασίας ή πτυχίου του/της συγγραφέως,
- β) αποτελεί πνευματικό προϊόν του/της συγγραφέα και κανένα τμήμα του ανά χείρας διπλωματικής δεν συνιστά αποτέλεσμα αναπαραγωγής (μερικώς ή ολικώς) κειμένου τρίτου προσώπου και
- γ) έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Η Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού (ΔΦΑ) συνιστά μια αναπτυξιακή διαταραχή με σημαντικά κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα για το άτομο. Η ένταξη μαθητών με ΔΦΑ στο γενικό σχολείο ξεκίνησε πριν 2 δεκαετίες με τον Ν. 2817/2000, αναδεικνύοντας την ανάγκη για δημιουργία νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων στην τάξη. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, με ή χωρίς εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, για την υλοποίηση θεραπευτικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων στη γενική τάξη και τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να προκύψουν. Για την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκαν οι μηχανές αναζήτησης Pubmed, Google Scholar, Research Gate και Heal- Link. Παράλληλα, διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 10 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας. Συμπερασματικά, αποδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι πρόθυμοι να εφαρμόσουν τέτοιες παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο, αν και αισθάνονται ότι οι υλικοτεχνικές δομές και η νοοτροπία του σχολείου αποτελούν βασικούς, ανασταλτικούς παράγοντες. Δεδομένης της περιορισμένης βιβλιογραφίας για την εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων, περαιτέρω έρευνα κρίνεται αναγκαία για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων με στόχο την εφαρμογή παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων στην ελληνική σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων, συμπερίληψη, σχέσεις ανθρώπου- ζώων

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a developmental disorder with significant social and communication deficits for the individual. The inclusion of students in typical primary school began two decades ago with L.2817/2000, highlighting the need for new educational programs and interventions. Animal Assisted Intervention in the classroom is moving towards this direction. The purpose of the present study is to examine the attitudes of primary school teachers, with or without specialization in Special Education, about the implementation of animal-based therapeutic interventions in the typical classroom and the potential barriers that may arise. Pubmed, Google Scholar, Research Gate, and Heal-Link search engines were used to review the literature. At the same time, interviews were conducted with 10 primary school teachers. In conclusion, it has been shown that the majority of teachers are willing to implement such interventions in the school context, although they feel that the logistical structures and the school culture are major, deterrent factors. Given the limited literature on the implementation of these interventions, further research is needed to draw reliable conclusions in order to implement animal-assisted interventions in the greek classroom.

Keywords: autism, animal-assisted interventions, inclusion, human-animal relationships

«Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες»

N. Καζαντζάκης

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	9
1. Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού.....	13
1.1. Ορισμός.....	13
1.2. Διαγνωστικά κριτήρια.....	13
1.3. Πορεία και αναπτυξιακές προκλήσεις.....	14
1.4. Αιτιολογικοί παράγοντες εμφάνισης ΔΦΑ.....	15
2. Η ένταξη παιδιών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη γενική τάξη στην Ελλάδα.....	18
2.1. Ενωσιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων: ενσωμάτωση, ένταξη, συνεκπαίδευση και συμπερίληψη.....	19
2.2. Η νομοθεσία για την ενταξιακή πολιτική στην Ελλάδα.....	21
2.2.1. Η ένταξη των μαθητών με ΔΦΑ στο γενικό σχολείο.....	24
2.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με ΔΦΑ στο ελληνικό σχολείο.....	26
3. Η σχέση του ανθρώπου με τα ζώα.....	30
3.1. Η υπόθεση της Βιοφιλίας.....	32
3.2. Η τυπολογία των στάσεων απέναντι στα ζώα.....	33
3.3. Οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα.....	34
4. Παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων (Animal Assisted Interventions- AAI).....	39
4.1. Αποσαφήνιση όρων.....	39
4.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	40
4.3. Πλεονεκτήματα των παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων.....	42

4.4. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με ζώα σε διαφορετικά πλαίσια και πληθυσμιακές ομάδες.....	43
4.4.1. Παρεμβάσεις με ζώα και ψυχικές διαταραχές.....	44
4.4.2. Παρεμβάσεις με ζώα και τρίτη ηλικία	46
4.4.3. Παρεμβάσεις με ζώα και νευρολογικές διαταραχές	47
4.4.4. Παρεμβάσεις με ζώα και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ)	48
4.4.5. Παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων και ΔΦΑ	49
4.4.5.1. Παρεμβάσεις με τη βοήθεια σκύλων (<i>Canine Assisted Interventions- CAI</i>).....	50
4.4.5.2. Ιπποθεραπεία (<i>Hippotherapy/ Therapeutic Horseback Riding- THR</i>).....	52
4.4.5.3. Δελφινοθεραπεία (<i>Dolphin Assisted Therapy- DAT</i>).....	53
4.4.5.4. Παρεμβάσεις με άλλα είδη ζώων	55
4.5. Παρεμβάσεις με ζώα στο σχολείο	56
5. Μέθοδος	61
5.1. Σχεδιασμός μελέτης.....	61
5.2. Πληθυσμός-Δείγμα.....	62
5.3. Μετρήσεις	65
5.4. Ερευνητική διαδικασία	66
5.5. Ανάλυση δεδομένων	66
6. Αποτελέσματα.....	68
7. Συζήτηση	73
8. Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	79
9. Συμπεράσματα	82
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	83
Παραρτήματα.....	97

Εισαγωγή

Η ΔΦΑ αποτελεί διαταραχή στην αναπτυξιακή εξέλιξη του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος. Χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική συμπεριφορά. Ολοένα και περισσότεροι ερευνητές την αναγνωρίζουν ως μία πολυπαραγοντική διαταραχή, με κληρονομικά, περιβαλλοντικά και γενετικά αίτια, για την θεραπεία της οποίας απαιτούνται εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης (Cassimos, Syriopoulou- Delli, Tripsianis & Tsikoulas, 2016. Hill & Frith, 2003. Goldstein & DeVries, 2017).

Η ένταξη των μαθητών με ΔΦΑ στην ελληνική γενική τάξη ξεκίνησε με την εφαρμογή της ιδέας «ένα σχολείο για όλους» και το Ν. 3699/2008 (Syriopoulou- Delli, Cassimos, Tripsianis & Polychronopoulou, 2012). Αν και οι δάσκαλοι του ελληνικού σχολείου διακρίνονται από μια θετική στάση απέναντι στην ένταξη, αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ΔΦΑ ως μια μεγάλη πρόκληση (Avramidis & Kalyna, 2007). Η εσωστρέφεια, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, η αυτοδιέγερση και η δυσνόητη γλώσσα, θεωρούνται βασικά εμπόδια στην επίτευξη του σκοπού αυτού (Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis & Syriopoulou- Delli, 2015).

Σύμφωνα με το σχεσιακό μοντέλο, οι σχέσεις με τα άλλα έμβια όντα είναι βασική πηγή της ανάπτυξης του ανθρώπου (Lasher, 1998). Η αξιοποίησή της για εκπαιδευτικούς σκοπούς σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια του σεβασμού, της υπευθυνότητας και της ευαισθητοποίησης απέναντι στη φύση και τους οργανισμούς της (Kelley & Eller, 2017). Οι ανθρώπινες στάσεις, δε, απέναντι στα ζώα αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία για την ευημερία τους. Φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμφανισιακή ή συμπεριφορική ομοιότητα του ανθρώπινου είδους με κάποιο άλλο, τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις απέναντι σε αυτό (Batt, 2009).

Βασιζόμενη σε αυτές τις αρχές, η επιστημονική κοινότητα στράφηκε προς την αξιοποίηση της σχέσης αυτής σε διάφορα πλαίσια για τη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των συμμετεχόντων. Οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων αφορούν σε προγράμματα όπου τα άτομα συνεργάζονται με το ζώο για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού (Fournier, 2019). Αν και οι

άνθρωποι χρησιμοποιούν τα ζώα για ωφελιμιστικούς λόγους χιλιάδες χρόνια, η συμμετοχή τους στον τομέα της υγείας και έπειτα της εκπαίδευσης, όπως είναι σήμερα γνωστή, ξεκίνησε περί τα τέλη του 1700. Η εμπλοκή τους στην θεραπευτική διαδικασία βοηθά τον ασθενή να χαλαρώσει, να αποσπάσει την προσοχή του από τον πόνο και να μειώσει την αντίστασή του στη θεραπευτική διαδικασία (Chandler, 2012. Kelley & Eller, 2017). Πλεονεκτήματα καταγράφονται σε ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες, όπως ασθενείς με ψυχικές διαταραχές, άνοια, νευρολογικές διαταραχές ακόμα και αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η ΔΕΠ/Υ και η ΔΦΑ.

Η ύπαρξη των ζώων στην τάξη συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, βελτιώνονται οι γλωσσικές τους δεξιότητες, μειώνονται οι επιθετικές συμπεριφορές, το στρες και το άγχος μιας και αποτελούν «φυσικό κίνητρο (Daly & Suggs, 2010. Hergovich, Monshi, Semmler & Ziegelmayer, 2002. Smith & Dale, 2016. Rud & Beck, 2003). Από την άλλη, τα κυριότερα εμπόδια στην εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων, όπως αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, είναι οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, οι ανεπαρκείς κτηριακές δομές, οι εργασιακές σχέσεις, η έλλειψη εμπειρίας και γνώσεων στην εεα και η προβληματική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Στόχοι της παρούσας μελέτης είναι η ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου για μαθητές με αυτισμό, η διερεύνηση των απόψεών τους για τη σχέση ανθρώπων-ζώων, των γνώσεών τους για τις παρεμβάσεις και η αναφορά στα πιθανά εμπόδια που θεωρούν ότι μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε στη χρήση της μεθόδου snowball-sampling, δηλαδή σε δείγμα ευκολίας (Christensen, 2004. Noy, 2008). Για τον σκοπό αυτό, διεξήχθησαν 10 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας με μέση τιμή της ηλικίας τα 37.8 έτη (τυπική απόκλιση 11.37 έτη), του χρόνου προϋπηρεσίας τα 10.7 έτη (τυπική απόκλιση 7.73 έτη) και του χρόνου εργασίας με μαθητή με αυτισμό τα 2.68 έτη.

Συνεχίζοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις έγιναν είτε διά ζώσης είτε μέσω skype, κατόπιν ραντεβού. Έτσι, ο χρόνος ήταν αρκετά περιορισμένος. Επιπλέον, το μελετώμενο μέγεθος δείγματος είναι αρκετά μικρό, περιορισμός ιδιαίτερα κοινός στις ποιοτικές έρευνες (Christensen, 2004). Ο συνδυασμός αυτού με τη συμπερίληψη συμμετεχόντων σύμφωνα με τη χρήση ενός δείγματος ευκολίας, θίγουν την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Φίλης, 2007). Τέλος, η κωδικογράφηση των δεδομένων έγινε από έναν μόνο ερευνητή, ενώ σύμφωνα με τον Patton (1999, 2003) η κωδικοποίηση οφείλει να πραγματοποιείται από τουλάχιστον 2 αναλυτές. Έτσι, καθίσταται πιθανό το σφάλμα κατά τη διαδικασία της ανάλυσης δεδομένων.

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της έρευνας, μια αρχική πρόταση για μελλοντική μελέτη αφορά στη διερεύνηση των στάσεων των γονέων μαθητών με ΔΦΑ σχετικά με τη συμμετοχή των ζώων στις θεραπευτικές παρεμβάσεις των παιδιών τους. Οι γονείς αποτελούν θεμέλιο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, πολλώ δε μάλλον των παιδιών με ΔΦΑ που χρειάζονται την υποστήριξή τους για την εκπαιδευτική τους πρόοδο (Macberth, 1994. Πασιαρδής, 2004. Schultz, Schmidt & Stichter, 2011). Εναλλακτικά, προτείνεται η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη χρήση τέτοιων παρεμβάσεων σε μαθητές με ΔΕΠ/Υ, αν και δεν υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν τις θετικές επιδράσεις τους (Budzińska-Wrzesień, Wrzesień, Jarmuż-Pietraszczyk, & Świtacz, 2012).

Με βάση τα ανωτέρω, η συγκεκριμένη εργασία υποδιαιρείται σε 5 σκέλη. Τα 2 πρώτα αφορούν στη γενική επισκόπηση της ΔΦΑ, της σχετικής παθολογίας και συμπτωματολογίας και την πορεία της ένταξης των μαθητών με εσα στην Ελλάδα, την ένταξη των μαθητών με ΔΦΑ και τις στάσεις των εκπαιδευτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς αυτήν. Στο τρίτο μέρος, αναλύονται η σχέση ανθρώπου-ζώων, η υπόθεση της βιοφιλίας, οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα και η τυπολογία τους. Στο τέταρτο σκέλος, αναλύονται ο ορισμός των παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων, τα πλεονεκτήματα και η αποτελεσματικότητά τους σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες και ειδικότερα τα αποτελέσματα σε μαθητές με ΔΦΑ. Ακολουθεί το πέμπτο μέρος που σχετίζεται με την ανάλυση της ερευνητικής

διαδικασίας που τηρήθηκε. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται η συζήτηση στην οποία πραγματοποιείται συνοπτική επισκόπηση των κυριότερων ευρημάτων, η θεωρητική τους απόδοση, η αναφορά των περιορισμών της έρευνας, οι μελλοντικές προεκτάσεις και η πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα κυριότερα συμπεράσματα από τα επιμέρους σκέλη που ερευνήθηκαν.

Πρώτο Κεφάλαιο- Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού

Η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ) (Autism Spectrum Disorder- ASD) περιγράφηκε πρώτη φορά από τον ψυχίατρο E.Bleuler, το 1912, κατά την εξέταση διαφόρων μορφών σχιζοφρένειας (Συριοπούλου- Δελλή, 2016). Ο όρος είναι ελληνικός και προέρχεται από τη λέξη «αυτός», που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» (Πολυχρονοπούλου, 2012). Αν και για πολύ καιρό ερευνητές, θεραπευτές και γονείς χρησιμοποιούσαν σχεδόν αποκλειστικά τον όρο «φάσμα», όταν αναφέρονταν σε άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια της διαταραχής του αυτισμού, μονάχα στην 5^η έκδοση του DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) εντάχθηκε επισήμως στην ονομασία της διάγνωσης (Goldstein & DeVries, 2017).

1.1. Ορισμός

Η ΔΦΑ κατηγοριοποιείται στο DSM- V ως διαταραχή στην εξέλιξη του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος. Εκδηλώνεται κατά την ανάπτυξη του παιδιού και επηρεάζει τη λειτουργικότητά του σε πολλούς τομείς της ζωής. Χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική συμπεριφορά (Goldstein & DeVries, 2017).

1.2. Διαγνωστικά κριτήρια

Σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM- V, το άτομο με αυτισμό εμφανίζει ελλείμματα στους ακόλουθους τομείς (Goldstein & DeVries, 2017. Συριοπούλου- Δελλή, 2016):

- Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πληθώρα πλαισίων. Οι 3 υποκατηγορίες συμπτωμάτων αφορούν την αδυναμία του ατόμου κατά την κοινωνική προσέγγιση και τη διαχείριση της καθημερινής συζήτησης, τη φτωχή μη λεκτική επικοινωνία και τη δυσκολία κατανόησής της συνοδευόμενη συχνά από απουσία βλεμματικής επαφής, τα ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων.

- Περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες. Οι 4 υποκατηγορίες περιλαμβάνουν συμπτώματα όπως, η στερεοτυπική ή επαναλαμβανόμενη ομιλία, κίνηση ή χρήση αντικειμένων, η υπερβολική προσκόλληση σε ρουτίνες και η αντίσταση στην αλλαγή, τα εξαιρετικά περιορισμένα ενδιαφέροντα και η υπέρ/ υπό- διέγερση σε αισθητηριακά ερεθίσματα.

Από την πρώτη κατηγορία πρέπει να ανιχνεύονται όλα τα συμπτώματα, ενώ από τη δεύτερη 2/ 4. Αυτά παρατηρούνται από την πρώιμη παιδική ηλικία και παρεμποδίζουν την καθημερινή λειτουργικότητα του ατόμου.

1.3. Πορεία και αναπτυξιακές προκλήσεις

Οι γονείς παιδιών με ΔΦΑ αναφέρουν ότι αναγνώρισαν κάτι μη φυσιολογικό ή ασυνήθιστο στην ανάπτυξη του παιδιού τους έως την ηλικία των 24 μηνών (Goldstein & DeVries, 2017). Μέχρι τους 12 μήνες το 50% των γονέων μπορούν να ανακαλέσουν δυσκολίες στην επικοινωνία, ενώ από τους 12 μέχρι τους 24 μήνες είναι εμφανή πολλά ελλείμματα στην κοινωνική συνδιαλλαγή (Jiang, Matson, Issarraras & Burns, 2017. Ziwaigenbaum, Bryson & Garon, 2013).

Αν και υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με την πρώιμη διάγνωση (διάγνωση πριν τους 24 μήνες), λόγω της ετερογένειας των συμπτωμάτων, η ηλικία της επίσημης διάγνωσης φαίνεται να σχετίζεται με θετική πρόγνωση, συντομότερη έναρξη θεραπευτικών παρεμβάσεων και μείωση του γονικού στρες (Huerta & Lord, 2012. Goldstein & DeVries, 2017. Jiang et al., 2017).

Πρώιμα σημάδια τα οποία αποτελούν ενδείξεις της ΔΦΑ για τους γονείς είναι τα εξής (Goldstein & DeVries, 2017. Goodwin, Matthews & Smith, 2010. Sicherman et al., 2019. Zwaigenbaum et al., 2013):

Το παιδί:

- δεν έχει βλεμματική επαφή
- δεν αντιδρά στο όνομά του/ της
- δεν χαμογελά όταν του/ της χαμογελούν

- δεν ακολουθεί οπτικά νοήματα
- δεν παρακολουθεί την χειρονομία όταν του/ της δείχνουν πράγματα και αργότερα δεν ζητά αντικείμενα που τον/ την ενδιαφέρουν
- δεν μιμείται τις κινήσεις ή τις εκφράσεις του προσώπου της μητέρας ή των άλλων
- δεν παίζει με άλλους ανθρώπους, προτιμά να μένει μόνος του/ της
- καθυστερεί να μιλήσει
- επαναλαμβάνει «παράδοξες» κινήσεις (χτυπήματα, στριφογύρισμα)

Ολοκληρώνοντας, εξαιτίας της ποικιλίας και της σοβαρότητας των συμπτωμάτων, η διαγνωστική διαδικασία είναι περίπλοκη. Συμπεριφορές που μπορεί να εμφανίζονται τυπικά σε παιδιά με ΔΦΑ, μπορεί να εξαρτώνται από έναν αριθμό μη αυτιστικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων της γνωστικής λειτουργίας και της ηλικίας. Επίσης, αν και η ΔΦΑ έχει πιθανότατα γενετικά και νευροβιολογικά αίτια, δεν υπάρχει κάποιο αξιόπιστο εργαλείο που εστιάζει στους βιολογικούς παράγοντες. Η αξιολόγηση βασίζεται στη συμπεριφορά, ή πιο συγκεκριμένα, σε μοτίβα συμπεριφοράς (Huerta & Lord, 2012).

1.4. Αιτιολογικοί παράγοντες εμφάνισης ΔΦΑ

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα θεωρεί ότι η ΔΦΑ είναι μια διαταραχή με άγνωστη, μέχρι στιγμής, αιτιολογία. Οι επιστημονικές μελέτες έχουν μεταβεί από την ιδέα ότι ο αυτισμός οφείλεται στην αδυναμία της μητέρας να δημιουργήσει μια φυσιολογική σχέση αγάπης και στοργής με το παιδί της, σε μια πληρέστερη κατανόηση των συμπεριφορικών, γνωστικών και γενετικών παραγόντων (Cassimos, Sygiouroulou- Delli, Tripsianis & Tsikoulas, 2016). Όπως και στα περισσότερα σύνδρομα, έτσι και στη ΔΦΑ υπάρχουν στοιχεία για την ετερογένεια της διαταραχής, ενώ η παθογένειά της έχει συνδεθεί με κληρονομικούς, γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Hill & Frith, 2003. Goldstein & DeVries, 2017).

Σπουδαία ευρήματα μπορεί κανείς να εντοπίσει σε μελέτες διδύμων. Χαρακτηριστικά, σε έρευνα του 2011 στην Καλιφόρνια των ΗΠΑ, σχετικά με την κληρονομικότητα και τους κοινούς περιβαλλοντικούς παράγοντες ανάμεσα σε 194

ζεύγη διδύμων με αυτισμό, φάνηκε ότι οι κοινοί περιβαλλοντικοί παράγοντες εξηγούν το 55% περίπου των περιπτώσεων. Οι ερευνητές, μάλιστα, εκτιμούν ότι το κοινό προγεννητικό περιβάλλον καθώς και το πρώιμο μεταγεννητικό περιβάλλον μεταξύ των διδύμων επηρεάζουν την εκδήλωση της διαταραχής (Hallmayer et al., 2011).

Σε αντιδιαστολή με τα ανωτέρω ευρήματα, τίθενται αυτά συγκριτικής μελέτης του 2019 σχετικά με τους γεννητικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη ΔΦΑ. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι σε σύνολο 22.156 ατόμων με ΔΦΑ από τη Δανία, τη Σουηδία, τη Φιλανδία, το Ισραήλ και τη Δ. Αυστραλία η κληρονομικότητα εκτιμάται περίπου στο 80%, με μικρές διαφορές από χώρα σε χώρα. Μάλιστα, τα ευρήματα δείχνουν ελάχιστη μητρική επίδραση, ενώ σε χώρες όπως η Δανία και η Σουηδία, τα ευρήματα σχετικά με τις κοινές περιβαλλοντικές επιρροές ήταν ελάχιστα, εν αντιθέσει με τη Φιλανδία και τη Δ. Αυστραλία (Bai et al., 2019).

Προχωρώντας, σε μελέτη του, ο Cassimos και οι συνεργάτες του (2016), σχετικά με τους επιδημιολογικούς παράγοντες της ΔΦΑ σε παιδιά στην Ελλάδα, κατέληξαν ότι οι αιτιολογικοί παράγοντες του αυτισμού μπορούν να χωριστούν σε 3 κατηγορίες: γενετικοί, περιβαλλοντικοί και περιγεννητικοί. Οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλοεπηρεάζονται.

Στη μελέτη αποδείχθηκε ότι η ΔΦΑ εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια και ότι είναι συχνή σε δίδυμη κύηση. Στους γενετικούς παράγοντες κατατάσσονται, επιπροσθέτως, η διάρκεια της κύησης, το χαμηλό βάρος του βρέφους και η ηλικία της μητέρας κατά τον τοκετό. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα μελέτης παρατηρήθηκε αυξημένος κίνδυνος εμφάνισης ΔΦΑ όταν η διάρκεια της κύησης ήταν μικρότερη των 36 εβδομάδων και η ηλικία της μητέρας ήταν άνω των 35 ετών (Cassimos et al., 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, η προχωρημένη ηλικία της μητέρας κατά την κύηση συνδέθηκε και με το μορφωτικό της επίπεδο. Ειδικότερα, όσο υψηλότερο ήταν το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (>12 χρόνια) τόσο συχνότερη ήταν η εμφάνιση της ΔΦΑ. Αντιθέτως, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (≤ 6 χρόνια) συνδέθηκε με σημαντικά μικρότερο ρίσκο εμφάνισης της ΔΦΑ (Cassimos et al., 2016). Επιπλέον, οι Goldstein και

DeVries (2017) τονίζουν ότι το μητρικό στρες κατά τον τοκετό αποτελεί παράγοντα κινδύνου.

Περιγεννητικοί παράγοντες, όπως η αιμορραγία και η χρήση ψυχοφαρμάκων από τη μητέρα, η έκθεση σε ερυθρά και κυτταρομεγαλοϊό, δύνανται να ενεργοποιήσουν το ανοσοποιητικό και το συμπαθητικό νευρικό σύστημά της, αυξάνοντας τις πιθανότητες εμφάνισης ΔΦΑ (Goldstein & DeVries, 2017).

Ολοκληρώνοντας, όλες οι ενδείξεις που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα υποδηλώνουν ότι δεν πρέπει να αναζητάμε τη μοναδική αιτία του προβλήματος, αλλά μια μακριά αιτιολογική αλυσίδα (Πολυχρονοπούλου, 2012).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ- Η ένταξη παιδιών με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη γενική τάξη στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 3699/2008 ως μαθητές με «αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα και διαταραχές ομιλίας- λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Επιπροσθέτως, ανήκουν και εκείνοι που έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος, συμπεριλαμβάνονται και όσοι έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Οι εεα των μαθητών διερευνώνται από διεπιστημονικές ομάδες, στις οποίες περιλαμβάνονται δάσκαλοι, ψυχίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές ή/ και εργοθεραπευτές. Η αξιολόγηση γίνεται κυρίως από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ νυν ΚΕΣΥ –Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης- σύμφωνα με το άρ. 6 του Ν.4547/2018) ή άλλων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων (λ.χ. κέντρα ψυχικής υγείας του Υπουργείου Παιδείας), έως το 22^ο έτος της ηλικίας των μαθητών.

Με αφορμή τον παραπάνω ορισμό, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν αποκλειστικά πολιτικές ένταξης μαθητών με «αναπηρία/εεα.», χωρίς να θιχθούν ζητήματα καθολικής ένταξης. Ως εκ τούτου, δεν συμπεριλαμβάνονται πτυχές που αφορούν σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως λ.χ. παιδιά Ρομά, μεταναστών, προσφύγων κ.ά.

2.1.Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων: ενσωμάτωση, ένταξη, συνεκπαίδευση και συμπερίληψη

Οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συνεκπαίδευση» χρησιμοποιούνται πολλές φορές στην ελληνική βιβλιογραφία ως ταυτόσημοι. Αν και εκ πρώτης όψεως, φαίνεται να έχουν κοινά στοιχεία, στην πραγματικότητα αναδεικνύουν διαφορετικά θεωρητικά σχήματα (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με το λεξικό του ιδρύματος Τριανταφυλλίδη (2007), η ενσωμάτωση (mainstreaming) ορίζεται ως η «τοποθέτηση ενός πράγματος σε άλλα, ώστε να αποτελεί κάτι ενιαίο με αυτά και να χάνει την αυτοτέλειά του». Όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (1998), κατά τη διαδικασία της ενσωμάτωσης, αν και το άτομο γίνεται οργανικό μέλος της ομάδας, τα χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται, μιας και έχουν αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του συνόλου στο οποίο συμμετέχει. Επομένως, ο όρος «ενσωμάτωση» υπονοεί μια υπεροχή του συνόλου των «φυσιολογικών» και «υγιών» έναντι της ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002).

Αντίθετα, ο όρος «ένταξη» (integration) δεν έχει την έννοια της αφομοίωσης, αλλά δηλώνει την ανάπτυξη μιας συνεχούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μιας διαδικασίας και όχι μιας ολοκληρωμένης κατάστασης. Αποσκοπώντας στη μέγιστη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου (με ή χωρίς εεα) η ένταξη διαμορφώνει διαρκώς ένα πλαίσιο ανάπτυξης κοινής δράσης και επικοινωνίας. Για την ελληνική πραγματικότητα η ένταξη δεν αποτέλεσε a priori αυτοσκοπό, αλλά μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου για μαθητές με ή χωρίς αναπηρία, ένα πλαίσιο

στο οποίο προάγεται η διαφοροποίηση (Ζώνιου- Σιδέρη, Ντεροπούλου- Ντέρου & Παπαδοπούλου 2012. Σούλης, 2002).

Η παιδαγωγική της ένταξης ως το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα, καθιερώθηκε προσφάτως στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και εσα θεωρείται ως η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης και αποτελεί πολιτική προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Ευσταθίου, 2013).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «συνεκπαίδευση» απαντάται και ως «εκπαίδευση για όλους» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Η συνεκπαίδευση (inclusion), λοιπόν, αφορά στην από κοινού σχολική ζωή και μάθηση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της ιδιαίτερης ατομικής κατάστασής τους. Σχετίζεται με το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, να συμμετέχει ισότιμα σε όλες τις παρεχόμενες εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης, να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998. Σούλης, 2008).

Αν και φαινομενικά οι όροι «συνεκπαίδευση» και «ένταξη» ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό, υπάρχουν ορισμένες βασικές διαφορές. Αρχικώς, τα προγράμματα ένταξης αφορούν στην εμπλοκή παιδιών με αναπηρία ή/ και εσα σε ήδη υπάρχουσες τάξεις και δομές στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, η σχολική κοινότητα προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί να ταιριάζει σε ένα προ- υπάρχον μοντέλο εκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση, από την άλλη, σχετίζεται με την εμπλοκή των μαθητών στο σχολικό σύστημα από την έναρξη της φοίτησής τους σε αυτό. Κατά αυτόν τον τρόπο, δεν απαιτείται η προσαρμογή των παιδιών στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, μιας και εξ αρχής είναι μέλος της σχολικής κοινότητας. Ένας από τους στόχους της συνεκπαίδευσης είναι τα σχολεία να εξοπλίζονται υλικοτεχνικά και με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, ώστε να δεχθούν κάποιον μαθητή με αναπηρία ή/ και εσα. Αυτή η συνθήκη μπορεί να απαιτεί αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία οικοδομούνται και λειτουργούν, αλλά και

αλλαγή στην στάση των εκπαιδευτικών έναντι στην αναπηρία (Loreman, Deppeler & Harvey, 2005).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι παρά τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συνεκπαίδευση», έχουν ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό. Περιλαμβάνουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως των ατομικών σωματικών ή νοητικών δυσκολιών και διαφορών τους.

2.2. Η νομοθεσία για την ενταξιακή πολιτική στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα για πολλά χρόνια, τόσο τα άτομα με αναπηρία, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον στιγματίζονταν, απομονώνονταν και περιθωριοποιούνταν. Οι πρώτες προσπάθειες στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών προέρχονταν από ιδιωτικούς φορείς. Συγκεκριμένα, η ιστορία της ειδικής αγωγής ξεκίνησε στην Καλλιθέα, το 1906 με τη λειτουργία του πρώτου ιδρύματος για τυφλά παιδιά, με διευθύντρια την Ειρήνη Λασκαρίδου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Το πρώτο νομοθετικό βήμα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, έγινε το 1981, με την έκδοση του πρώτου νόμου (Ν.1143/1981) «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Αν και η στοχοθεσία του αφορούσε την κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, οι περισσότερες από τις διατάξεις του δεν ανταποκρίνονταν στον σκοπό αυτό. Ο διαχωρισμός των «αποκλινόντων ατόμων» (άρ. 2) από τους φυσιολογικούς δημιουργεί δύο πληθυσμιακές ομάδες, με πλειοψηφούσα την ομάδα των συνομηλίκων. Σε συνέχεια της νομοθεσίας, το 1982 εκδίδεται προεδρικό διάταγμα (ΦΕΚ 117/21.9.1982) σύμφωνα με το οποίο προωθείται ο παραπάνω διαχωρισμός και καθορίζονται οι τύποι των μονάδων ειδικής αγωγής. Στου τύπους αυτούς συγκαταλέγονται και ειδικές τάξεις ή τμήματα ειδικής αγωγής, όπου προβλέπεται να φοιτούν «αποκλίνοντες» μαθητές, οι οποίοι εγγράφονται στο Γενικό Σχολείο (Σούλης, 2008).

Το 1985 σηματοδοτήθηκε η έναρξη μιας νέας περιόδου, η οποία είχε ως στόχο την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο, καθώς για πρώτη φορά η ειδική αγωγή ενσωματώθηκε στο ευρύτερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με τον Ν. 1566/1985, ο όρος «άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού» απαλείφεται και αντικαθίσταται με τον διεθνώς αποδεκτό όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες». Μεταξύ άλλων, τίθεται ως στόχος η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2008).

Το επόμενο νομοθετικό βήμα από τη μεριά του ελληνικού κράτους για την ουσιαστική προώθηση της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με ή δίχως αναπηρία, έγινε το 2000. Με τον Ν. 2817/2000 υιοθετήθηκαν μέτρα που διευκολύνουν την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, καταργώντας κάθε είδους διάκριση εις βάρος τους, στο πλαίσιο του «γενικού» εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και θεσμοθετήθηκε η ένταξη και οι ειδικές τάξεις μετονομάστηκαν σε «τμήματα ένταξης» (άρ. 11), η αλλαγή δε συνοδεύτηκε από ουσιαστικές σχολικές πρακτικές, ώστε στα τμήματα αυτά να πραγματώνεται η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Σε εδάφιο υπουργικής απόφασης που ακολούθησε (1319/τ.Γ./10.10.2002), νομιμοποιήθηκε η παρουσία ειδικού παιδαγωγού στο πλαίσιο της κοινής τάξης, με σκοπό την υποστήριξη του μαθητή με αναπηρία. Ακολούθως, με υπουργική απόφαση του 2007 (28915/Γ6(3)/ΦΕΚ.449/τ.Β/3.4.2007) ορίστηκαν το καθηκοντολόγιο και οι αρμοδιότητες του προσωπικού που υπηρετεί σε σχολικές δομές της ειδικής αγωγής, σύμφωνα με το οποίο οφείλουν να συνεργάζονται με το προσωπικό των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Σε συνέχεια των παραπάνω, διευκρινίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης κρίνεται αναγκαίο να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για την υλοποίηση και το περιεχόμενο του κοινού και εξειδικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης του μαθητή με αναπηρία (Σούλης, 2008).

Το 2008 (Ν. 3699/2008¹) επιχειρείται να εκφραστεί μια θεσμική πρωτοβουλία σε πολιτικό επίπεδο καθετοποίησης και συστηματοποίησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που αφορά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ζυμβρακάκης, 2013). Εισάγεται επισήμως στη νομοθεσία ο διεθνής ορισμός της αναπηρίας, ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και επισημαίνεται η υποχρεωτικότητα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν από τη θέσπιση του νόμου δεν υπήρχε νομικό μέσο που να καθιστά ρητώς υποχρεωτική την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες (Κόρακας, 2017).

Ο νεότερος νόμος του 2018 (Ν. 4547/2018), κινούμενος στην κατεύθυνση του προηγούμενου, έρχεται να συνδράμει στην ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξη. Αναδιαρθρώνει τις δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρ. 85, 87) και νομοθετεί προς την αυστηρότερη εποπτεία των δομών και υπηρεσιών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, με μια σειρά μεταρρυθμίσεων, επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος των ΚΕΔΔΥ, μετονομάζοντάς τα σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) (αρ. 6), δίνοντας έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο της υπηρεσίας τόσο προς την σχολική μονάδα, όσο και προς την οικογένεια του παιδιού. Συγκεκριμένα, ορίζεται ανά σχολική μονάδα εκπαιδευτικός- σύνδεσμος επικοινωνίας με το ΚΕΣΥ, ο οποίος αναλαμβάνει τον συντονισμό των αιτημάτων προς την υπηρεσία και τη συνολική συνεργασία με αυτή. Η συνεργασία τους αφορά τη σύνταξη και την υλοποίηση του βραχυχρόνιου προγράμματος παρέμβασης, την ανάλυση των βασικών αξόνων του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) των μαθητών, σε συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, καθώς και την υποστήριξη και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής πορείας των μαθητών μέσω

1

Ο Νόμος τροποποιήθηκε σε κάποια σημεία του με το άρ. 26 του ν. 2879/2010, άρ. 56 του ν. 3966/2011, άρ. 28 του ν. 4186/2013, άρ. 14 του ν. 4229/2014 και άρ. 46 του ν. 4264/2014.

των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Στις σχολικές μονάδες που δεν λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, συνίσταται για την άσκηση της αρμοδιότητας αυτής ομάδα εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών, η οποία υποστηρίζεται στο έργο της από το οικείο ΚΕΣΥ. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι στις συνεδριάσεις των ομάδων αυτών καλούνται οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών, καθώς και οι ίδιοι οι μαθητές, όπου αυτό καθίσταται εφικτό, για την παροχή απόψεων και τον σχεδιασμό του ΕΠΕ ή σε κάθε άλλη περίπτωση όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Αδιαμφισβήτητα, είναι εμφανής η τάση της ελληνικής πολιτείας προς την συνεκπαίδευση και την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Ωστόσο, η απουσία ουσιαστικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις υλικοτεχνικές δομές και η αδυναμία παροχής ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης του συνόλου του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων, εγείρουν συνεχώς νέα εμπόδια προς την επίτευξη του στόχου «ένα σχολείο για όλους».

2.2.1. Η ένταξη των μαθητών με ΔΦΑ στο γενικό σχολείο

Η πολυπλοκότητα της ΔΦΑ συντελεί ως έναν βαθμό στην ύπαρξη αντικρουόμενων απόψεων για την εξεύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για μαθητές με αυτισμό. Όταν, δε, αυτό επιτευχθεί, ο προσεκτικός σχεδιασμός κρίνεται αναγκαίος (Gena, 2006). Εντούτοις, δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι το επίπεδο της στήριξης που απαιτείται για ένα μαθητή στο φάσμα του αυτισμού, σχετίζεται κυρίως με τη λειτουργικότητά του (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996).

Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει πηγή και πρόκληση ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Οι κοινές δραστηριότητες είναι αναγκαίες για την πλήρη συμμετοχή παιδιών με ΔΦΑ στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Εντούτοις, αν και ο αριθμός των παιδιών με ΔΦΑ που φοιτούν στην τυπική τάξη αυξάνεται σταδιακά, η περιορισμένη έρευνα δείχνει ότι η εμπειρία αυτή σημαδεύεται από σχολικό εκφοβισμό, κοινωνική απομόνωση και άγχος (Humphrey &

Lewis, 2008. Jones & Frederickson, 2010. Rotheram- Fuller, Kasari, Chamberlain & Locke, 2010).

Οι μαθητές με ΔΦΑ παρουσιάζονται ως πιο υπερκινητικοί, με μεγαλύτερα συναισθηματικά προβλήματα και ζητήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Στη μελέτη των Jones & Frederickson (2010), σχετικά με τα κανάλια επικοινωνίας μαθητών με ΔΦΑ συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο, φάνηκε ότι υψηλές βαθμολογίες σε ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία σχετίζονται με μεγαλύτερη αποδοχή. Αναλόγως, υψηλές βαθμολογίες σε ερωτήσεις σχετικά με το αίσθημα της ντροπής κατά τη συνδιαλλαγή ενός νευροτυπικού παιδιού με ένα παιδί με ΔΦΑ, σχετίστηκαν με μικρότερη αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο.

Είναι γεγονός ότι σε μια τάξη γενικού σχολείου, οι τυπικής ανάπτυξης μαθητές μπορούν να αποτελέσουν κοινωνικά πρότυπα, ενθαρρύνοντας την αποκρυστάλλωση και τη γενίκευση κοινωνικών συμπεριφορών, πράγμα που ίσως να μην επιτυγχάνεται κατά την κλινική παρέμβαση από το πρότυπο του ενήλικα θεραπευτή. Διαφορετική έρευνα την ίδια χρονιά (2010), σε 30 σχολεία έδειξε ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησης, σχεδόν τα μισά παιδιά με ΔΦΑ εμπλέκονταν στα κοινωνικά δίκτυα της σχολικής τους τάξης. Ωστόσο, αν και η κοινωνική εμπλοκή των μαθητών με ΔΦΑ στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ήταν συγκρίσιμη με αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, με το πέρασμα των χρόνων ολοένα και μειωνόταν (Rotheram- Fuller et al., 2010).

Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι η διατήρηση αμοιβαίων σχέσεων αποτελεί σημαντική πρόκληση των παιδιών με αυτισμό στις τυπικές τάξεις κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Σε κάποια σχολεία το χάσμα ανάμεσα στη ρητορική της συμπερίληψης και την πραγματικότητα της τάξης μπορεί να είναι πολύ μεγάλο. Για αυτό τον λόγο, η αποτελεσματική εκπαίδευση παιδιών με ΔΦΑ προϋποθέτει θετικό σχολικό ήθος, αφοσίωση στην ιδέα της συμπερίληψης και αναζήτηση τρόπων που βοηθούν το παιδί να αποτελέσει ενεργό μέλος του ευρύτερου συνόλου της τάξης (Αντωνίου & Κούκουτα, 2013). Η παθητική παρουσία τους σε κοινούς χώρους με άλλα παιδιά είναι πιθανόν να

προκαλέσει τόσο τον στιγματισμό τους όσο και την ανάδειξη δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων (Humphrey & Lewis, 2008. Rotheram- Fuller et al., 2010).

Στην Ελλάδα η ιδέα του «ένα σχολείο για όλους» παρουσιάστηκε την προηγούμενη δεκαετία. Πριν την εφαρμογή αυτής της νομοθεσίας, τα παιδιά με ΔΦΑ φοιτούσαν μόνο σε ειδικά σχολεία για παιδιά με Νοητική Αναπηρία. Ως εκ τούτου, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς προτιμούσαν να τα περιορίσουν στο σπίτι, σε ιδρύματα ή σε άσυλα. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν τα παιδιά αυτά να αποκλείονταν από την τυπική εκπαίδευση. Η ελληνική κυβέρνηση αναγνώρισε προσφάτως το δικαίωμα των παιδιών με ΔΦΑ για δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ν. 3699/2008). Έκτοτε, οι μαθητές με ΔΦΑ στη χώρα έχουν δύο επιλογές σχετικά με τη φοίτησή τους στο γενικό σχολείο. Δύνανται να παρακολουθήσουν μαθήματα, είτε λαμβάνοντας επιπλέον βοήθεια από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (με τον θεσμό της παράλληλης στήριξης), είτε μπορούν να φοιτήσουν σε τμήματα ένταξης γενικών ή επαγγελματικών σχολείων (Sygiouroulou- Delli, Cassimos, Tripsianis & Polychronopoulou, 2012).

2.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με ΔΦΑ στο ελληνικό σχολείο

Η εφαρμογή της από κοινού εκπαίδευσης μαθητών με ή δίχως αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί πρόκληση για την ελληνική πραγματικότητα, η οποία συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης καλείται να αποδεσμευτεί από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και να αναζητήσει εναλλακτικές μεθόδους και διδακτικές τεχνικές. Κυρίως, όμως, καλείται να αναθεωρήσει αναχρονιστικές αντιλήψεις και να διαμορφώσει θετική στάση αναφορικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση (Σούλης, 2008). Η διδακτική εμπειρία, η εκπαίδευση, η παρεχόμενη υποστήριξη από τους θεσμούς και η χρηματοδότηση, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων αυτών (Rodriguez, Saldana & Moreno, 2012).

Το επίπεδο της σχέσης που κατακτά ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή στο φάσμα του αυτισμού, φαίνεται πως επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού και τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Σε μελέτη στην οποία συμμετείχαν 116 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, με ή χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι σημαντικότερος διαφοροποιητικός παράγοντας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αυτισμό είναι η προηγούμενη εμπειρία τους στη διδασκαλία παιδιών με ΔΦΑ ή με ειδικές ανάγκες γενικότερα. Οι εξειδικευμένοι και οι έμπειροι στις ειδικές ανάγκες ή/και στον αυτισμό εκπαιδευτικοί, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν το υπόβαθρο να διδάξουν παιδιά με ΔΦΑ μέσα στην τάξη τους (Γιαννακούλια & Πανοπούλου- Μαράτου, 2012).

Οι Έλληνες δάσκαλοι, όπως φαίνεται σε έρευνα του 2007, διακρίνονται από μια γενικά θετική στάση απέναντι στην ένταξη. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν την ισχυρή τήρηση της αρχής ότι τα παιδιά με εσα έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται με τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους στο τυπικό δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, αν και τα παιδιά με δυσκολίες ήπιας ή μέτριας φύσης αντιμετωπίστηκαν ως «μη προβληματικά», τα παιδιά με σοβαρές και πολύπλοκες αναπηρίες (νευροαναπτυξιακές διαταραχές, ΔΦΑ, αισθητηριακές αναπηρίες) θεωρήθηκαν ως μια μεγάλη πρόκληση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, δήλωσαν έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με διαφορετικό τύπο αναγκών σε μια τάξη πλήρους συμπερίληψης (Avramidis & Kalyna, 2007).

Σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την ομαλή συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό, αναδεικνύονται και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φύση και τη διαχείριση της διαταραχής. Σε μελέτη του 2012, στην οποία συμμετείχαν 228 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φάνηκε ότι το 55,3% θεωρούσαν τον αυτισμό ως τη σοβαρότερη νοητική διαταραχή στα παιδιά, ενώ λιγότεροι από τους μισούς γνώριζαν ότι τα παιδιά με ΔΦΑ είχαν σοβαρά προβλήματα ομιλίας. Αν και το 73,2% πίστευε ότι η φοίτηση των μαθητών αυτών θα έπρεπε να γίνεται σε ειδικά σχολεία, η πλειοψηφία των έμπειρων και εκπαιδευμένων δασκάλων, θεωρούσε ότι η θεραπεία των περισσότερων παιδιών με ΔΦΑ θα έπρεπε να

βασίζεται στην ειδική εκπαίδευση και όχι σε φαρμακευτική αγωγή (Sygiouroulou- Delli et al., 2012).

Ενδιαφέρον προκαλούν τα αποτελέσματα της επαναληπτικής μελέτης των ερευνητών το 2015, όπου αποδείχτηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της ένταξης μαθητών με ΔΦΑ στη γενική τάξη. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να προωθήσουν τις σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, βασιζόμενοι στο κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο και τις υποδομές. Ως εμπόδια θεωρούνται από την πλειοψηφία του δείγματος τα επικοινωνιακά προβλήματα της ΔΦΑ, όπως η εσωστρέφεια, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, η αυτοδιέγερση και η δυσνόητη γλώσσα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην παρούσα μελέτη η νοητική ικανότητα των παιδιών δεν λογίζεται ως ανυπέρβλητο εμπόδιο (Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis & Sygiouroulou- Delli, 2015).

Τα ευρήματα αντανακλούν τις επικρατούσες αντιφάσεις και αμφιβολίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΦΑ, ιδιαιτέρως όσον αφορά τη φύση της, τις αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις για τη διαχείριση των μαθητών και τα πιθανά σχετικά αποτελέσματα. Αποδεικνύεται ότι οι γνώσεις των εκπαιδευμένων και έμπειρων δασκάλων είναι ορθότερες σχετικά με τα ζητήματα που παρουσιάστηκαν στις παραπάνω μελέτες, ωστόσο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι μερίδα τους θεωρεί αποτελεσματικότερη τη φοίτησή των παιδιών σε ειδικά σχολεία παρά σε γενικά. Υπονοείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τη ΔΦΑ δεν έχουν οργανωθεί πλήρως (Sygiouroulou- Delli et al., 2012).

Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας ως δεδομένο τις ελλειπείς συνθήκες που παρουσιάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ευρύτερη θετική θεωρητική αντίληψη για τη συνεκπαίδευση, όραμα και προθυμία να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν ρεαλιστικά εμπόδια που τους ωθούν τελικά στην υιοθέτηση περισσότερο αρνητικών και συντηρητικών στάσεων. Οι ανάγκες για επιμόρφωση, κοινωνική υποστήριξη, συνεργασία με εξειδικευμένους επιστήμονες και η ευελιξία στη διαμόρφωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης, διαφαίνονται ως οι

μεγαλύτερες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παιδιά με αυτισμό (Σούλης, 2008).

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ- Η σχέση του ανθρώπου με τα ζώα

Σύμφωνα με το σχεσιακό μοντέλο, οι σχέσεις με τα άλλα έμβια όντα είναι βασική πηγή της ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, μιας και όλοι οι τομείς ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένων του γνωστικού, συναισθηματικού και σωματικού, λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των σχέσεων. Άλλωστε, η έμφαση της ψυχολογίας στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, δεν είναι τυχαία (Lasher, 1998).

Η σχέση μεταξύ ανθρώπου και ζώων έχει πολλές διαστάσεις. Η πρώτη που εμφανίζεται ήδη από την προϊστορία, σχετίζεται με την εκμετάλλευση των ζώων από τον άνθρωπο για την κάλυψη βασικών αναγκών, όπως η τροφή και η προστασία (Urichuk & Anderson, 2003).

Μια επόμενη διάσταση της σχέσης επεκτείνεται πολύ πέρα από τις ανάγκες επιβίωσης και ευζωίας του ανθρώπου. Πρόκειται για τον δεσμό ανθρώπου- ζώου (human- animal bond/ HAB), ο οποίος έχει μελετηθεί επιστημονικά και αποδεικνύεται ότι παρέχει σημαντικά ψυχολογικά, σωματικά και φυσιολογικά οφέλη για την ανθρώπινη ευημερία. Ο όρος ενώ χρησιμοποιήθηκε αρχικά στη Σκωτία το 1979, αναπτύχθηκε αργότερα από τους Lorenz και Levinson. Διεθνή και τοπικά συνέδρια, τα ερευνητικά δημοσιεύματα και η κάλυψη των ΜΜΕ κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, κατέστησαν τον όρο ως πλέον αναγνωρίσιμο (Beck & Katcher, 2003. Hines, 2003).

Τα ζώα συντροφιάς είναι μέρος του προσωπικού μας κόσμου και βιώνουν υποκειμενικές εμπειρίες (π.χ. βούληση, συναισθήματα). Ο άνθρωπος και το κατοικίδιο του μοιράζονται από κοινού εμπειρίες και βρίσκονται σε συνεχή και αμοιβαία σύνδεση μεταξύ τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι, σε πρόσφατη μελέτη η οποία συγκέντρωσε τα δεδομένα τριών ερευνών σε σχέση με τα ρομπότ κατοικίδια ζώα (ρομπότ-σκύλο AIBO) , που κυκλοφορούν στην αγορά και την σχέση την οποία αναπτύσσουν οι ενήλικες και τα παιδιά μαζί τους, φάνηκε ότι το ρομποτικό σκυλί αντιμετωπίστηκε ως τεχνολογικό επίτευγμα με χαρακτηριστικά ζωντανών ζώων, όπως η ψυχική κατάσταση, η ύπαρξη κοινωνικού άλλου και η ηθική στάση (Lasher, 1998. Melson, Kahn, Beck & Friedman, 2009).

Σημαντική διάσταση, τέλος, για την σχέση ανθρώπων και ζώων αποτελεί η χρήση τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αυτό περιλαμβάνει τη μελέτη τους στα πλαίσια μαθημάτων για την εξοικείωση των παιδιών με άλλους ζωντανούς οργανισμούς, την συμμετοχή τους σε έρευνες και πειράματα όπως και σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού, της υπεύθυνης συμπεριφοράς και της ευαισθητοποίησης απέναντι στα ζώα και κατ' επέκταση σε όλη τη φύση. Χαρακτηριστικά, ειδικά εκπαιδευμένοι σκύλοι χρησιμοποιούνται σε ακαδημαϊκά ιδρύματα με σκοπό τον περιορισμό της ενδοσχολικής βίας, τη μείωση του άγχος και του στρες των εφήβων πριν τις εξετάσεις καθώς και για να διδάξουν πειθαρχία και να αυξήσουν την εμπιστοσύνη και την ενσυναίσθηση (Kelley & Eller, 2017).

Όσον αφορά τη σχέση παιδιών- ζώων, έχουν αναφερθεί τέσσερις παράγοντες, από την σκοπιά των παιδιών, κατά τους οποίους η σχέση αυτή μπορεί να φανεί ωφέλιμη (Fine, 2002):

- *Αμοιβαιότητα*: ως προς την εμπειρία τόσο για την παροχή όσο και για τη λήψη φροντίδας και υποστήριξης για το ζώο.
- *Η στοργή*: προσδιορίζει την αντίληψη του παιδιού για τη διαρκή ποιότητα της σχέσης του/της με το κατοικίδιο ζώο. Αυτός ο παράγοντας επικεντρώνεται στη μονιμότητα του συναισθηματικού δεσμού μεταξύ του παιδιού και του ζώου.
- *Αυξημένη στοργή*: προσδιορίζει την αντίληψη του παιδιού ότι η σχέση παιδιού- κατοικίδιου ζώου το κάνει να αισθάνεται σημαντικό και του προκαλεί συναισθήματα ευφορίας.
- *Αποκλειστικότητα*: επικεντρώνεται στο παιδί και την εσωτερική εμπιστοσύνη που έχει στο κατοικίδιο. Αυτός ο παράγοντας φαίνεται να είναι εξαιρετικά κρίσιμος για τους θεράποντες. Μπορεί να είναι μια σημαντική διέξοδος για το παιδί, ειδικά όταν υπάρχουν περιορισμοί (φίλοι, οικογένεια, κοινότητα). Το παιδί μοιράζεται ιδιωτικά μυστικά και συναισθήματα.

Συνοψίζοντας, η σχέση ανθρώπου- ζώου, παρέχει την εμπειρία του συντονισμού: δύο έμβια όντα ανταποκρίνεται το ένα στις ανάγκες του άλλου. Η σχέση αυτή παρέχει

ασφάλεια, ελευθερία για εσωτερική εξέλιξη, τόσο για τα ζώα, όσο και για τον άνθρωπο (Lasher, 1998).

3.1. Η υπόθεση της Βιοφιλίας

Η υπόθεση της βιοφιλίας διατυπώθηκε αρχικά από τον Wilson (1984) και υποστηρίχθηκε από τον Kellert (1996). Η υπόθεση της βιοφιλίας υποστηρίζει ότι υπάρχει μια θεμελιώδης, εξελικτική ανάγκη του ανθρώπου και ροπή προς άλλους ζωντανούς οργανισμούς και προς τις ίδιες λειτουργίες της ζωής. Η έννοια της βιοφιλίας δεν περικλείει τόσο την έννοια της αγάπης προς τα ζώα όσο ένα έντονο ενδιαφέρον για αυτά. Αναφέρεται στην έμφυτη τάση του ανθρώπου να επικεντρώνεται στη ζωή και στις διαδικασίες της ζωής, πράγμα που του προκαλεί μεγάλη ικανοποίηση (Melson & Finey, 2010).

Σύμφωνα με την υπόθεση της βιοφιλίας, ο άνθρωπος έχει εξελιχθεί έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται τα ζώα ως εχθρικά ή ήρεμα στοιχεία του περιβάλλοντός του και να ανταποκρίνεται σύμφωνα με αυτά. Έτσι, ένα ήρεμο ζώο έχει κατευναστική επίδραση στον άνθρωπο ενώ ένα ταραγμένο ζώο του προκαλεί φόβο και άγχος. Υπάρχουν μάλιστα έρευνες που υποστηρίζουν αυτή τη θέση. Σύμφωνα με έρευνα των Beck & Katcher (1996) η παρατήρηση για δέκα λεπτά της κίνησης τροπικών ψαριών να κολυμπούν μέσα σε ενυδρείο φάνηκε εξίσου αποτελεσματική με την ύπνωση, στη μείωση του άγχους και της δυσφορίας των ενήλικων ασθενών πριν υποβληθούν σε οδοντιατρική χειρουργική επέμβαση. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα των Friedmann, Locker & Lockwood (1990) η ιδιοκτησία ζώων βοηθά στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης παρέχοντας ερέθισμα για άσκηση, τη μείωση του άγχους παρέχοντας μια πηγή σωματικής επαφής και τη μείωση του αισθήματος της μοναξιάς παρέχοντας συντροφικότητα.

Ως γνωστόν, τα ζώα ζουν άρρηκτα συνδεδεμένα με τον κόσμο γύρω τους. Κατά την επαφή μαζί τους, ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τον πραγματικό του εαυτό, καθώς δε χρειάζεται να κρύψει ή να διαφυλάξει τις πτυχές του εαυτού του. Αντίθετα, τα ζώα βοηθούν στη διερεύνησή των συναισθημάτων είτε αρνητικών (φόβος) είτε θετικών

(εμπιστοσύνη, αγάπη), στην απαλλαγή ταυτοτήτων που υιοθετήθηκαν κατά την ανατροφή και στην απόταξη πολιτισμικών περιορισμών, επιτρέποντας στο άτομο να δει τα πράγματα διαφορετικά (Lasher, 1998).

Οι Grinde και Patil (2009) φαίνεται να συμφωνούν ότι η υπόθεση της βιοφιλίας είναι σημαντική και καλά τεκμηριωμένη. Μάλιστα, σε μελέτη που δημοσίευσαν, υποστήριξαν ότι η ιδέα της αλληλεπίδρασης της φύσης και του ανθρώπου μπορεί να προσφέρει θετικές επιδράσεις και ευημερία. Ακόμη και η οπτική επαφή με φυτά επιδρά θετικά στον άνθρωπο και συμβάλλει στη μείωση του άγχους. Με άλλα λόγια, η παρουσία φυτών μπορεί να επηρεάσει το ανθρώπινο μυαλό.

Ωφέλιμη, τέλος, αποδείχθηκε η συντροφιά ζώων- ανθρώπου και για τα πρώτα. Σύμφωνα με έρευνα στην οποία μελετήθηκαν δεκαοκτώ ιδιοκτήτες μαζί με τους σκύλους τους και η επίδραση που έχει το χάδι και η ομιλία των ιδιοκτητών στους σκύλους, αποδείχθηκε ότι τα επίπεδα οξυτοκίνης (αποκαλούμενη «ορμόνη της αγάπης»), σχεδόν διπλασιάστηκαν μειώθηκε η πίεση καθώς και τα επίπεδα κορτιζόλης (ορμόνη που ρυθμίζει τον μεταβολισμό και την ανοσοαπόκριση στο σώμα μας), όχι μόνο στους ιδιοκτήτες, αλλά και στους σκύλους τους (Odendaal & Meintjes, 2003).

Εντούτοις, η θεωρία δεν υπονοεί την έμφυτη τάση του ανθρώπου για βελτίωση της ποιότητας ζωής των ζώων, καθώς για εκατομμύρια χρόνια η επιβίωση του είδους βασιζόταν αποκλειστικά στο κυνήγι τους. Επίσης, η θεωρία δε μπορεί να εξεταστεί σε ένα ευρύ πλαίσιο, παρά μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις που θα την επαληθεύσουν ή θα τη διαψεύσουν. Τέλος, είναι σχεδόν απίθανο να διαχωριστούν οι πολιτισμικές από τις βιολογικές επιρροές, χωρίς την εκτεταμένη δοκιμή σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Beck & Katcher, 2003).

3.2. Η τυπολογία των στάσεων απέναντι στα ζώα

Σημαντική έκφανση της έρευνας που σχετίζεται με την υπόθεση της βιοφιλίας προκύπτει από τις μελέτες του Kellert για τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα. Ο ίδιος μετά από μία σειρά ερευνών, κατέληξε στην κατηγοριοποίηση των αξιών και των στάσεων, αντικατοπτρίζοντας μια σειρά από συναισθηματικές, σωματικές και

πνευματικές εκφράσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος και συνδέονται με το φυσικό του περιβάλλον (Kahn, 1997).

Συνέταξε, λοιπόν, 9 κατηγορίες, οι οποίες αν και είναι δύσκολο να συλληφθούν εν συντομία, ο ορισμός τους αποτελεί ένα ασφαλές σημείο εκκίνησης. Αρχικά η χρηστική (ωφελιμιστική) στάση (utilitarian) καθρεφτίζει το υλικό όφελος που οι άνθρωποι αποκομίζουν από την εκμετάλλευση της φύσης και των ζώων αποσκοπώντας στην ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών τους, ενώ η αρνητική στάση (negativistic) σχετίζεται με αισθήματα αποστροφής, φόβου και απέχθειας των ανθρώπων προς τη φύση και τα ζώα. Επιπλέον, η κυριαρχική στάση (dominionistic) τονίζει το αίσθημα και την επιθυμία υποταγής και ελέγχου της φύσης και η νατουραλιστική στάση (naturalistic) αφορά στην ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο από την επαφή με τη φύση και την άγρια ζωή (Kahn, 1997).

Συνεχίζοντας, η επιστημονική/ οικολογική στάση (scientific/ ecologicistic) αντικατοπτρίζει τη συστηματική παρατήρηση βιοφυσικών μοτίβων και δομών της φύσης, με στόχο τη λεπτομερή διερεύνηση του φυσικού κόσμου. Η αισθητική στάση (aesthetic) δίνει έμφαση κυρίως στη συναισθηματική αντίδραση του ανθρώπου προς τα ζώα και στα αισθήματα ευχαρίστησης τα οποία απολαμβάνει. Επίσης, η συμβολική στάση (symbolic) υπογραμμίζει την τάση του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τη φύση ως μέσω επικοινωνίας και έκφρασης, ενώ η ανθρωπιστική (humanistic) αφορά τα αισθήματα στοργής και φροντίδας προς συγκεκριμένα είδη ζώων. Ολοκληρώνοντας, η ηθικολογική στάση (moralistic) σχετίζεται με τα δικαιώματα των ζώων και την ορθή ή εσφαλμένη συμπεριφορά του ανθρώπου προς τα υπόλοιπα έμβια όντα (Kahn, 1997).

3.3. Οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα

Οι ανθρώπινες στάσεις απέναντι στα ζώα αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία για τη δεικνύση και την ευημερία των ειδών. Θεωρείται πλέον δεδομένο ότι οι συμπεριφορές των ανθρώπων επηρεάζονται από τον βαθμό της βιολογικής ή συμπεριφορικής ομοιότητάς τους με αυτόν. Παράγοντες που υποδεικνύουν ομοιότητες, όπως το βάρος, το μέγεθος, ο χρόνος ζωής, η αναπαραγωγική στρατηγική,

η γονική φροντίδα και η κοινωνική οργάνωση, σχετίζονται άμεσα με την προτίμηση του ανθρώπου προς τα άλλα είδη (Batt, 2009).

Το 1978 σε μία από τις πρώτες μελέτες του είδους, οι Kellert & Berry, ερευνώντας τις απόψεις 3000 Αμερικανών προς μια μεγάλη ποικιλία άγριων και κατοικίδιων ζώων, αποφάνθηκαν ότι τα κατοικίδια (σκύλοι, άλογα) και οι κύκνοι συγκαταλέγονται στα πιο αγαπημένα ζώα, ενώ οι αρουραίοι, τα κουνούπια, οι κατσαρίδες και οι νυχτερίδες στα λιγότερο αγαπημένα. Χρόνια αργότερα, η επαναληπτική μελέτη έδειξε ότι οι στάσεις προς «ιστορικά στιγματισμένα» ζώα (νυχτερίδες, καρχαρίες, λύκοι, κογιότ) ήταν σημαντικά θετικότερες (George, Slagle, Wilson, Moeller & Bruskotter, 2016).

Επιπλέον, οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα σχετίζονται με την χρήση/ εκμετάλλευσή τους (animal use). Ο όρος περιγράφει πρακτικές που εμπλέκουν τη χρήση μη ανθρώπινων όντων από τους ανθρώπους, όπως η διασκέδαση (π.χ. κυνήγι, θέαμα), η καλαισθησία (π.χ. ένδυση με γούνες, δοκιμή καλλυντικών σε ζώα) και η έρευνα (π.χ. δοκιμή φαρμάκων). Αυτές οι μέθοδοι μπορεί να προκαλέσουν ισχυρές αντιδράσεις σε κάποιους, ενώ σε άλλους να θεωρούνται αδιάφορες. Εντούτοις, φαίνεται ότι οι απόψεις ποικίλουν ανάλογα με το είδος ζώου που χρησιμοποιείται, παράμετρος που σχετίζεται με την πίστη στον νου των ζώων (belief in animal mind). Η έννοια αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποδίδουν στα ζώα πνευματικές ικανότητες, όπως η αντίληψη, η ικανότητα λογικής σκέψης και η ύπαρξη συναισθήματος (Knight & Barnett, 2008. Knight, Vrij, Cherryman & Nunokoosing, 2004).

Σύμφωνα με έρευνα του 2004, η πίστη στον νου των ζώων αποδείχθηκε, μεταξύ άλλων (φύλο, κατανάλωση κρέατος, ηλικία, πολιτική θέση, τόπος διαβίωσης), ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας στάσεων απέναντι στην εκμετάλλευση των ζώων. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι η πεποίθηση αυτή εισάγει ένα ηθικό δίλημμα στους ανθρώπους, δεδομένου ότι καλούνται να αποφασίσουν εάν ο πόνος ή/ και η αγωνία που προκαλείται στο ζώο (ή που αυτοί θεωρούν ότι βιώνει) μπορεί να αιτιολογηθεί (Knight et al., 2004).

Παρομοίως, συμμετέχοντες σε μελέτη του 2008, εναντιώθηκαν περισσότερο στην εκμετάλλευση ζώων, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της εξωτερικής τους εμφάνισης

(δοκιμή καλλυντικών, γούνες) και στα οποία απέδιδαν συναισθηματικές ικανότητες, ένωσαν οικειότητα και ψυχική τέρψη. Παρ' όλα αυτά, οι ίδιοι τάχθηκαν υπέρ της χρήσης τους εάν ο σκοπός κρίνεται απαραίτητος ή ωφέλιμος για τον άνθρωπο (ιατρική έρευνα για τη θεραπεία σοβαρών ασθενειών) και δεν υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις (Knight & Barnett, 2008).

Όμως, η έρευνα με τη χρήση των ζώων, εκτός της ιατρικής, έχει διαδραματίσει κεντρικό ρόλο και στη ψυχολογία. Σε μια προσπάθεια να εκτιμηθούν οι πεποιθήσεις σχετικά με αυτό το αμφιλεγόμενο ζήτημα, ο Plous το 1996, διεξήγαγε μελέτη στην οποία συμμετείχαν 3982 μέλη της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (American Psychology Association- APA). Σύμφωνα με τα όσα προέκυψαν, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της χρήσης ζώων σε μελέτες που αφορούν την παρατήρηση ή τον περιορισμό τους και κατά σε μελέτες που απαιτούν την πρόκληση πόνου ή τον θάνατο ή μελέτες που σχετίζονται με τον τομέα της ψυχολογίας. Ακόμα, θεωρήθηκε σημαντική η αξιολόγηση του πόνου που βιώνουν τα τρωκτικά (αρουραίοι, ποντίκια), τα μικρά πτηνά (περιστέρια) και τα ερπετά που συμμετέχουν στις έρευνες. Τέλος, η πλειοψηφία θεώρησε σημαντική την συμβολή των ζώων στη διδασκαλία, διαφωνώντας με τη διακοπή της συμμετοχής τους σε αυτή.

Όπως διαφαίνεται, οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στα ζώα επηρεάζονται άμεσα από τα χαρακτηριστικά των τελευταίων. Ωστόσο, μελέτες συνηγορούν και προς την αντίθετη κατεύθυνση. Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την εκμετάλλευση των ζώων είναι η σχέση του ανθρώπου με συγκεκριμένα είδη, το φύλο, η θρησκεία, ο τόπος κατοικίας και η χορτοφαγία. Η εναντίωση στη χρήση σκύλων ή γάτων στην έρευνα σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι είναι τα πιο κοινά κατοικίδια, ενώ αντίθετα τα τρωκτικά, εκτός εργαστηρίου, θεωρούνται παράσιτα. Επίσης, οι γυναίκες θεωρείται ότι εναντιώνονται περισσότερο στην εκμετάλλευση των ζώων, συγκριτικά με τους άντρες. Οι εξηγήσεις τείνουν να επικεντρώνονται στις διαφορές κατά την ανατροφή των φύλων και την έμφαση στη φροντίδα και την έκφραση των συναισθημάτων που αποδίδεται παραδοσιακά στις γυναίκες. Ακόμα, οι ηθικές απόψεις που διαμορφώνονται ανά θρήσκευμα, επηρεάζουν τις θέσεις των ανθρώπων. Για παράδειγμα, σε ορισμένες

θρησκείες κάποια είδη ζώων χαρακτηρίζονται ακάθαρτα, ενώ άλλα λατρεύονται. Κατά τον ίδιο τρόπο, υπάρχει διαφορά στις απόψεις κατοίκων αγροτικών και αστικών περιοχών, με τους πρώτους να θεωρούν συνηθισμένη την εκμετάλλευση των ζώων για κάλυψη των προσωπικών τους αναγκών. Τέλος, η χορτοφαγία φαίνεται να συνδέεται ως αίτιο- αιτιατό με την εναντίωση στη χρήση των ζώων στην έρευνα (Borgi & Cirulli, 2015. Hagelin, Carlsson & Hau, 2003).

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι σε έρευνα που ελέχθησαν οι προτιμήσεις παιδιών, επιβεβαιώθηκαν τα αποτελέσματα που φαίνονται και σε μελέτες ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα νήπια έδειξαν να προτιμούν είδη υψηλότερης τάξης και οικότροφα ζώα, ενώ τα ασπόνδυλα κατατάχθηκαν σε αυτά με τη μικρότερη προτίμηση. Επιπλέον, συγκριτικά με τα κορίτσια ίδιας ηλικίας, φάνηκε ότι τα αγόρια πρόσκεινται πιο θετικά σε ζώα που προκαλούν φόβο (αλιγάτορες, καρχαρίες και έντομα), ενώ τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση σε εντυπωσιακά είδη (πεταλούδα, λιοντάρι, στρουθοκάμηλος) επιβεβαιώνοντας έναν πιο αισθητικό προσανατολισμό. Τα αρνητικά συναισθήματα των κοριτσιών συνδέθηκαν με τα αισθήματα φόβου και αποστροφής που καλούνται να νιώσουν προς τα «ασχημότερα» είδη (Borgi & Cirulli, 2015).

Επιπλέον, οι μύθοι που περιπλέκουν ζώα αποδίδοντάς τους αρνητικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των παιδιών προς αυτά. Σε μελέτη που αξιολόγησε τη συσχέτιση των μύθων για ζώα όπως οι νυχτερίδες και αράχνες και τη στάση παιδιών και εφήβων, αποδείχθηκε ότι τα αγόρια είχαν θετικότερη στάση προς τα είδη αυτά, συγκριτικά με τα κορίτσια, επιβεβαιώνοντας την τάση για προτίμηση των αγοριών προς τα «λιγότερο δημοφιλή ζώα» (Prokop & Tunnicliffe, 2008).

Συνοψίζοντας, συμμετέχοντες τόνισαν ότι αισθάνονται ανενημέρωτοι για τις διαδικασίες που ακολουθούνται στην εκμετάλλευση ζώων για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ ταυτόχρονα τόνισαν ότι εάν οι γνώσεις τους αυξηθούν, ενδέχεται να αντιτίθενται περισσότερο στην εφαρμογή τέτοιων πρακτικών. Για αυτούς του λόγους, οι ερευνητές καταλήγουν στο γεγονός ότι τηλεοπτικά προγράμματα για τη φύση, τον άνθρωπο και την επιστήμη (π.χ. National Geographic, Animal Planet) (George et al., 2016), ο σχεδιασμός και η υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων (Prokop & Tunnicliffe,

2008) και η στροφή της κοινωνίας σε ηθικότερες πρακτικές μπορούν, όχι μόνο, να εξηγήσουν, αλλά και να προκαλέσουν την ενίσχυση των θετικών στάσεων απέναντι στα ζώα (Knight & Barnett, 2008. Knight et al., 2004.).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ- Παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων (Animal Assisted Interventions- AAI)

Η επιστημονική κοινότητα φαίνεται να συμφωνεί ολοένα και περισσότερο ότι η σχέση ανθρώπου- ζώου έχει πολλαπλά οφέλη. Έτσι, ξεκίνησε η μελέτη της σχέσης και των αποτελεσμάτων της σε θεραπευτικά πλαίσια με ενθαρρυντικά αποτελέσματα, τόσο για τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία των συμμετεχόντων. Βασιζόμενες σε αυτά τα αποτελέσματα, όλο και περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία και στη σχολική κοινότητα.

4.1. Αποσαφήνιση όρων

Οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων αφορούν προγράμματα και διαδικασίες στις οποίες τα άτομα δουλεύουν με το ζώο για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού και τη βελτίωση της σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής ή γνωστικής κατάστασης του ατόμου. Είναι ένα ευρύ πεδίο που συμπεριλαμβάνει τις εξής υποκατηγορίες: τις δραστηριότητες με τη βοήθεια των ζώων (Animal- Assisted Activities- AAA), τις παρεμβάσεις/ θεραπείες με τη βοήθεια των ζώων (Animal- Assisted Therapy- AAT) και την εμπλοκή των ζώων στον ακαδημαϊκό τομέα (Animal- Assisted Education- AAE) (Fournier, 2019).

Οι βοηθητικές δραστηριότητες με τη βοήθεια των ζώων (AAA) σχετίζονται με την παροχή ευκαιριών για παροτρυντικά κίνητρα, εκπαιδευτικά ή/ και ψυχαγωγικά πλεονεκτήματα, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Αν και θεωρείται να έχουν θεραπευτικά αποτελέσματα, δεν απαιτείται οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης, με συγκεκριμένη στοχοθεσία και αξιολόγηση. Πραγματοποιούνται σε ποικίλα περιβάλλοντα από ειδικευμένους επαγγελματίες ή εθελοντές σε συνδυασμό με ζώα που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια ασφαλείας (Cirulli, Borgi, Berry, Francia & Alleva, 2011).

Από την άλλη, οι θεραπευτικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων (AAT) κατευθύνονται από στόχους στις οποίες ένα ειδικά εκπαιδευμένο ζώο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της θεραπευτικής διαδικασίας. Οι παρεμβάσεις συνήθως

διεξάγονται ή/ και διευθύνονται από τον πάροχο υπηρεσιών υγείας, στο πλαίσιο που το άτομο αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του θεραπευτικά (Fine, 2010). Οι θεραπείες αυτές έχουν σχεδιαστεί για να προάγουν τη βελτίωση της ανθρώπινης φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής λειτουργίας. Παρέχονται σε διάφορες μορφές και εντάσσονται στο θεραπευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί ο εκάστοτε ασθενής. Η διαδικασία τεκμηριώνεται και αξιολογείται καθ' όλη τη διάρκειά της. Παρά το ότι η πιο συχνή μορφή ζώων που χρησιμοποιείται είναι οι σκύλοι, ακολουθούμενοι από τις γάτες, πολλά είδη ζώων χρησιμοποιούνται στις θεραπείες. Μικρά ζώα (κουνέλια, πουλιά, ψάρια, χάμστερ, ινδικά χοιρίδια) αλλά και μεγάλα θηλαστικά (άλογα, ελέφαντες, δελφίνια), σαύρες και έντομα (γρύλοι) είναι μερικά από αυτά (Cirulli et al., 2011. Mandra, Moretti, Avezum & Kuroishi, 2018.).

Παράδειγμα θεραπευτικής παρέμβασης με τη βοήθεια του ζώου στην φυσικοθεραπεία θα ήταν το παράλληλο περπάτημα του θεραπευομένου με τον σκύλο ή το βούρτσισμα μιας γάτας, με στόχο την μυϊκή ενδυνάμωση. Ακόμα, παράδειγμα εφαρμογής της παρέμβασης σε ψυχοθεραπευτικό περιβάλλον μπορεί να αποτελεί η συμμετοχή του ζώου στη συνεδρία ενός κακοποιημένου παιδιού. Το παιδί μπορεί να μιλήσει ελεύθερα στο ζώο και μέσα από το χάδι να διδαχθεί την έννοια του κατάλληλου αγγίγματος και της υγιούς αλληλεπίδρασης (Chandler, 2012).

Τέλος, η συμμετοχή των ζώων στον ακαδημαϊκό χώρο (AAE) βασίζεται στη χρήση των ζώων για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Παράδειγμα τέτοιας εφαρμογής είναι η συμμετοχή των ζώων σε πειραματικές διαδικασίες (Cirulli et al., 2011).

4.2. Σύνομη ιστορική αναδρομή

Ήδη από τα αρχαία χρόνια, οι άνθρωποι φαίνεται να αναγνώριζαν και να τιμούσαν τα ζώα συντροφιάς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της αιγυπτιακής πόλης Hardai που έγινε γνωστή ως Gynopolis (πόλη των σκύλων), εξαιτίας των ναών που ήταν αφιερωμένοι στον Anubis, τον θεό με το κεφάλι σκύλου. Επίσης, αρχαίοι Αιγύπτιοι και Έλληνες, πίστευαν στις θεραπευτικές ιδιότητες της σιέλου του ζώου. Στην

αρχαία Ελλάδα, οι ναοί που ήταν αφιερωμένοι στον Ασκληπιό, λέγεται ότι περιβάλλονταν από εκπαιδευμένους σκύλους, οι οποίοι έγλειφαν τις πληγές των ασθενών, ενώ κάτι ανάλογο φαίνεται να συνέβαινε και στους αφιερωμένους στον Anubis ναούς (Fine, 2010).

Αν και οι άνθρωποι αλληλεπιδρούσαν με τα ζώα για ωφελιμιστικούς λόγους χιλιάδες χρόνια πριν, η συμμετοχή των ζώων στον τομέα της υγείας όπως είναι γνωστή σήμερα ξεκίνησε κατά τα τέλη του 1700. Τότε, παρατηρήθηκε ότι ασθενείς της ψυχιατρικής κλινικής York στην Αγγλία, επωφελούνταν από την φροντίδα κουνελιών και πουλερικών στο χώρο του θεραπευτηρίου. Ακολούθως, το 1860 η Nightingale, η αναφερόμενη ως ιδρύτρια της σύγχρονης νοσηλευτικής, έγραψε για τα ζώα που βοηθούν στη χαλάρωση παιδιών και ενηλίκων σε ψυχιατρικά νοσοκομεία (Fournier, 2019).

Όσον αφορά στη ψυχική υγεία, υπάρχουν αναφορές χρήσης ζώων στη ψυχοθεραπεία ακόμα και από τον Freud. Στις συνεδρίες όπου συμμετείχε το κατοικίδιο σκυλί του Jofi, λέγεται ότι ο ίδιος ένιωθε πιο άνετα. Αργότερα, παρατήρησε ότι όταν ήταν παρόν το ζώο, τα παιδιά και οι έφηβοι ασθενείς του ήταν πιο πρόθυμοι να μιλήσουν για πιο οδυνηρά θέματα, καθώς αισθανόντουσαν ασφάλεια και αποδοχή. Τέλος, αναφέρεται ότι ο Freud παρέθετε τις ερμηνείες και τα σχόλιά του διαμέσου του σκύλου του (Fine, 2010. Fournier, 2019).

Αν και υπάρχουν αναφορές σχετικά με την χρήση ζώων σε στρατιωτικά νοσοκομεία του Β' Π.Π., η πρώτη επίσημα καταγεγραμμένη συμμετοχή ζώων για θεραπευτικούς σκοπούς αποδίδεται στον Levinson το 1961, όπου αποκάλυψε την επίδραση του σκύλου του Jingles στους ασθενείς του. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά στο συνέδριο της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας το 1961, στη Ν. Υόρκη, όπου ο ίδιος ανέφερε ότι όταν κατά τις συνεδρίες με ένα διαταραγμένο ψυχολογικά παιδί είχε τον σκύλο του μαζί «κατά τύχη» διαπίστωσε ότι οι θεραπευτικές συνεδρίες ήταν πιο αποδοτικές. Εντούτοις, οι πρώτοι ερευνητές που συνέλεξαν ποσοτικά δεδομένα, μέσα από πιλοτικές μελέτες με ζώα σε νοσοκομεία, ήταν οι S. και E. Corson, από το πανεπιστήμιο του Οχάιο, το 1975 (Fine, 2010. Fournier, 2019).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1978 η Mills, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου του Ιλινόις, συμμετέχοντας με τους σπουδαστές της σε προγράμματα κατ' οίκον νοσηλείας, έφερε σε επαφή την τοπική κοινωνία με το πρόγραμμα Pet-a-Pet. Αυτό που αρχικά ονομάστηκε «θεραπεία με ζώα (pet therapy)», εξελίχθηκε και τελικά μετονομάστηκε σε «δραστηριότητες με τη βοήθεια των ζώων (animal- assisted activities)» και «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων (animal- assisted therapy)» (Hines, 2003).

4.3. Πλεονεκτήματα των παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων

Οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων έχουν γίνει ευρέως γνωστές για την εφαρμογή τους σε διαφορετικές παθολογικές καταστάσεις και πληθυσμιακές ομάδες, σε διάφορα θεραπευτικά ή εκπαιδευτικά πλαίσια (Charry- Sanchez, Pradilla & Talero- Gutierrez, 2018).

Η συμμετοχή των ζώων στη θεραπευτική διαδικασία μπορεί να αλλάξει τη δυναμική της με διάφορα ευεργετικά αποτελέσματα. Αρχικά, τα άτομα εμπλέκονται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στη θεραπεία, εξαιτίας της επιθυμίας τους να περάσουν χρόνο με το ζώο. Χαλαρώνουν, μέσα από το άγγιγμα, το χάδι ή την αγκαλιά με αυτό, και αναπτύσσουν αισθήματα φροντίδας και στοργής, νιώθουν αποδεκτοί και διασκεδάζουν. Ακόμα, η αλληλεπίδραση με το ζώο- θεραπευτή μπορεί να αποσπάσει την προσοχή του πελάτη από τον πόνο που αισθάνεται, ώστε να επιτελέσει περισσότερα θεραπευτικά έργα, απολαμβάνοντας τα μέγιστα αποτελέσματα κάθε συνεδρίας (Chandler, 2012. Kelley & Eller, 2017).

Η μη- επικριτική φύση του ζώου μπορεί να βοηθήσει τον ασθενή να νιώσει πιο άνετα και να χτίσει μια υγιή σχέση εμπιστοσύνης με τον θεραπευτή. Επιπλέον, οι πελάτες ενδέχεται να αισθάνονται πιο πρόθυμοι να εμπιστευτούν έναν θεραπευτή που αποδεικνύει, μέσω της σχέσης του με το ζώο, ότι είναι άξιος εμπιστοσύνης. Κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η σχέση μεταξύ θεραπευτή- θεραπευομένου αποσκοπώντας σε όσο το δυνατόν καλύτερα θεραπευτικά αποτελέσματα. Είναι γεγονός, ότι σε πολλές περιπτώσεις και ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ασθενή, διαμέσου αυτών

των παρεμβάσεων εκτελούνται δραστηριότητες και επιτυγχάνονται στόχοι, που διαφορετικά θα ήταν ανέφικτοι (Chandler, 2012. Kelley & Eller, 2017).

Αν και οι πιο λειτουργικοί ασθενείς με μηδενική ή ελάχιστη αντίσταση στη θεραπευτική διαδικασία, μπορεί να μη βοηθηθούν σημαντικά από την παρουσία ενός ζώου θεραπευτή, βρίσκουν την παρουσία του ζώου χαλαρωτική και διασκεδαστική. Η μείωση του στρες και η χαλαρή ατμόσφαιρα που δημιουργείται με την παρουσία του ζώου λειτουργούν συνεπικουρικά με την εκάστοτε θεραπευτική προσέγγιση (Chandler, 2012).

Θετικά οφέλη καταγράφονται και για τον θεραπευτή, ιδίως όταν είναι ο ιδιοκτήτης του ζώου. Ο ποιοτικός χρόνος που περνά με το κατοικίδιό του αυξάνεται, όταν μοιράζεται την αγάπη του για αυτό με τους άλλους. Ο ίδιος αποφορτίζεται από το εργασιακό στρες, μιας και το κατοικίδιο συνεισφέρει τη διαμόρφωση και διατήρηση μιας ζεστής και φιλικής εργασιακής ατμόσφαιρας (Chandler, 2012).

4.4. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με ζώα σε διαφορετικά πλαίσια και πληθυσμιακές ομάδες

Βασιζόμενες στα πλεονεκτήματα της σχέσης που δημιουργούνται μεταξύ ανθρώπου και ζώου, έχει αποδειχθεί ότι οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων είναι αποτελεσματικές σε διάφορα πλαίσια και πληθυσμιακές ομάδες. Σε σχετική ανασκόπηση της αρθρογραφίας, αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα των θεραπευτικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων καλύπτουν ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα (προσχολική ηλικία έως γήρας) αποσκοπώντας στην κάλυψη ιατρικών, γνωστικών, επικοινωνιακών, συναισθηματικών και εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων (Mandra et al., 2018).

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την εφαρμογή τους σε θεραπευτικά περιβάλλοντα δεν αντικαθιστούν τις κλασικές μορφές παρέμβασης. Αντίθετα, συμπληρώνουν το πρόγραμμα που ακολουθεί ο ασθενής, βοηθώντας τον να επιτύχει με μεγαλύτερη επιτυχία τους στόχους του.

4.4.1. Παρεμβάσεις με ζώα και ψυχικές διαταραχές

Όπως αναφέρθηκε, ο πρώτος που συνέλαβε την ιδέα της σύγχρονης ψυχοθεραπείας με τη βοήθεια των ζώων (Animal- Assisted Psychotherapy/ AAP) ήταν ο Levinson τη δεκαετία του '60. Έκτοτε, αυτή η μορφή ψυχοθεραπείας αποτελεί κλινικό πεδίο βασισμένο σε αποδεκτές αρχές και στόχους. Η συμμετοχή των ζώων στο θεραπευτικό περιβάλλον, από έναν θεραπευτή που κατανοεί τις ευκαιρίες που παρέχει ο δεσμός ανθρώπου- ζώου, μπορεί να επεκτείνει αυτές τις αρχές ενισχύοντας τα αποτελέσματα της θεραπευτικής διαδικασίας (Bachi & Parish- Plass, 2017).

Συμμετέχοντες, που πάσχουν από ψυχικές διαταραχές, ανέφεραν ότι το σπουδαιότερο όφελος που αποκόμισαν από τη θεραπεία με τη βοήθεια των ζώων ήταν η ενέργεια για εμπλοκή σε νέες δραστηριότητες. Με τη βοήθεια των ζώων ένιωσαν χρήσιμοι και απαραίτητοι, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τη διάθεσή τους. Εκτός από συναισθηματικοί αρωγοί, τα ζώα λειτούργησαν ως θετικός περισπασμός, καθώς αποσπούσαν την προσοχή των ασθενών από τον πόνο, το άγχος και τις ιατρικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν (Shen, Xiong, Chou & Hall, 2018).

Επιπλέον, η ιδέα ότι το ζώο «δεν κρίνει τον ασθενή» φάνηκε να αποκτά όλο και περισσότερο νόημα για τους ασθενείς και τους θεράποντες. Έτσι, οι παρεμβάσεις βοήθησαν στη μείωση του στίγματος της ψυχικής ασθένειας και ενίσχυσαν το αίσθημα της «κανονικότητας». Η εστίαση της προσοχής στο ζώο και όχι στον θεραπευτή κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, παρείχε στα άτομα την ευκαιρία να αισθανθούν ελεύθεροι και άνετοι και να συμμετάσχουν σε καθημερινές δραστηριότητες (Shen et al., 2018).

Ενθαρρυντικά αποτελέσματα εμφανίζονται και σε άτομα με διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD), μια ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα με υψηλό ρίσκο κατάθλιψης, απομόνωσης και αυτοκτονίας. Ειδικότερα, η παρέμβαση με τη βοήθεια σκύλου αποτελεί μια ενθαρρυντική και μη επιθετική μέθοδο που συμβάλλει στη μείωση της σχετικής συμπτωματολογίας. Βοηθά στη μείωση του αυτοκτονικού ιδεασμού, των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και του άγχους, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ηρεμία, βοηθώντας στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης καθημερινότητας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ασθενείς που συμμετέχουν σε

παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά απόσυρσης από τη θεραπεία (Jones, Rice & Cotton, 2019. Krause- Parello, Sarni & Padden, 2016).

Συνεχίζοντας, θετικές επιπτώσεις παρατηρούνται και σε δευτερογενείς παράγοντες, όπως η αυξημένη εμπλοκή, η κοινωνικότητα, η μείωση των καταστροφικών συμπεριφορών και του άγχους και η βελτίωση των προ- κοινωνικών συμπεριφορών (ομιλία, στοργή, συνεργατικότητα), κατά τη συνεδρία. Συγκεκριμένα, η βελτίωση της αυτοεικόνας, της αίσθησης παραγωγικότητας, της αυτοπεποίθησης και της αυτάρκειας κατά τη θεραπευτική ιπασία ήταν συνοδά πλεονεκτήματα των συνεδριών υποθεραπείας ασθενών με σχιζοφρένεια (Hawkins, Hawkins, Dennis, Williams & Lawrie, 2019. Jones et al., 2019).

Επιπροσθέτως, οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων δείχνουν να βοηθούν άμεσα στη διαχείριση του άγχους των ασθενών, ενηλίκων ή παιδιών. Σε σχετική ανασκόπηση, διαφάνηκε ότι οι παρεμβάσεις βοηθούν στη μείωση του πόνου, της δυσφορίας και του άγχους έως και σε 95% των περιπτώσεων, σε ιατρικό πλαίσιο (Waite, Hamilton & O' Brein, 2018).

Όσον αφορά το άγχος λόγω των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, το οποίο επιβαρύνει την ψυχική υγεία των φοιτητών και υπονομεύει τις επιδόσεις τους, ο προγραμματισμός παρεμβάσεων εντός πανεπιστημιακού χώρου, έχει ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων με την ταυτόχρονη παρουσίαση των ερευνητικώς αποδεδειγμένων ωφελειών για την ψυχική υγεία, οδήγησε σε σημαντική βελτίωση της κατάστασης (Pendry, Kuzara & Gee, 2019).

Τα ανωτέρω αποτελέσματα μπορεί να οφείλονται στην ικανότητα του ζώου να αυξάνει την ηρεμία, την αυτορρύθμιση και την αφοσίωση του συμμετέχοντα στο εκάστοτε έργο. Μια ακόμη εξήγηση σχετίζεται με την υπόθεση της οξυτοκίνης (ωκυτοκίνης), που διατείνεται ότι στην παρουσία ενός φιλικού ζώου οι άνθρωποι παράγουν αυτή την αγχολυτική ορμόνη, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των προ- κοινωνικών συμπεριφορών και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Jones et al., 2019).

4.4.2. Παρεμβάσεις με ζώα και τρίτη ηλικία

Οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων έχουν πολλές πιθανές εφαρμογές σε ασθενείς αλλά και στους φροντιστές του. Στην άνοια, η έρευνα δείχνει βελτίωση της ποιότητας ζωής και των κινήτρων, μείωση της διέγερσης και πιθανή μείωση της θλίψης που αισθάνεται ο φροντιστής. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις φαίνεται να προάγουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να διευκολύνουν τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, να ενισχύουν την ευημερία, την αυτοεκτίμηση, τη θετική συμπεριφορά και να αυξάνουν την επιθυμία συμμετοχής σε δραστηριότητες αναψυχής και συνεργατικότητας (Charry- Sanchez et al., 2018. Peluso et al., 2018).

Κατά την αλληλεπίδραση με τον σκύλο, οι ασθενείς φάνηκε να είναι ήρεμοι, χαλαροί και ευχαριστημένοι. Η παρέμβαση είχε καλύτερα αποτελέσματα όταν στόχευε τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και όταν αποτελούσε συμπλήρωμα της βασικής τους θεραπείας (Klimova, Toman & Kuca, 2019).

Εναλλακτική λύση για την άνοια, όταν δεν υπάρχουν κατοικίδια, εκπαιδευμένη ομάδα ή συνυπάρχουν άλλα θέματα υγείας, είναι τα ζώα ρομπότ. Ειδικότερα, το PARO (στα ιαπωνικά σημαίνει «προσωπικό ρομπότ») είναι ένα ρομπότ φώκια που χρησιμοποιείται από το 2003. Διαθέτει τεχνητή νοημοσύνη που επιτρέπει την αλληλεπίδραση με τον άνθρωπο μέσω της ικανότητας να αντιδρά σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, όπως το φως, ο ήχος, η θερμοκρασία, η στάση του σώματος και η αφή. Πρόσφατα τα ρομπότ σκύλος AIBO και γάτα NeRo χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, ως συντροφιά ηλικιωμένων ασθενών με άνοια (Peluso et al., 2018).

Ολοκληρώνοντας, άτομα που υπέστησαν καρδιακή προσβολή αποδείχθηκε ότι ζουν περισσότερο, αν είναι ιδιοκτήτες ζώων. Τα ζώα συμβάλλουν στην χαλάρωση μέσω της επαφής και λειτουργούν ως κοινωνικοί υποστηρικτές. Παρά τα ευρήματα αυτά η αξία της συντροφιάς των ζώων φαίνεται να υποτιμάται από την κλασική, ιατρική βιβλιογραφία και η έρευνά της να υπολείπεται κρατικής χρηματοδότησης (Serpell, 2006).

4.4.3. Παρεμβάσεις με ζώα και νευρολογικές διαταραχές

Κατά την παρέμβαση ατόμων με νευρολογικές διαταραχές, όπως εγκεφαλική παράλυση, τραυματισμοί στην σπονδυλική στήλη και εγκεφαλικό, οι θεραπευτές επιδιώκουν τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, την ικανότητα να συμβαδίζουν με τους συνομήλικούς τους και την εξυπηρέτηση των καθημερινών δεξιοτήτων. Η ιπποθεραπεία είναι μια καινοτόμος θεραπεία όπου η κίνηση των ιπποειδών χρησιμοποιείται για να καλυτερεύσει τον συντονισμό, τη δύναμη και την ισορροπία του αναβάτη. Το ζώο χρησιμοποιείται ως ευέλικτο, θεραπευτικό εργαλείο και ο αναβάτης μπορεί να συνδυάσει πληροφορίες από το χωρικό, ακουστικό, οπτικό και συναισθηματικό κανάλι, ρυθμίζοντας τη στάση του σώματός του ώστε να διατηρήσει τη θέση του σταθερή (ορθοστατικός έλεγχος). Παράλληλα, εξασκείται η λεκτική επικοινωνία μέσω των εντολών και των κατευθύνσεων που δίνει στο ζώο. Έτσι, ο συνδυασμός των αυξημένων προκλήσεων της παρέμβασης, οδηγεί σε ταχύτερες κινητικές βελτιώσεις, ενώ η αλληλεπίδραση ατόμου- αλόγου αποδεικνύεται ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή στη θεραπεία (Kraft, Weisberg, Finch, Nickel, Griffin & Barnes, 2019).

Σε ασθενείς με εγκεφαλικό και αλλοιώσεις στο νωτιαίο μυελό, η θεραπευτική ιππασία βοήθησε στη βελτίωση της κινητικής δυσλειτουργίας. Επίσης, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις που υποστηρίζουν την χρήση της θεραπευτικής ιππασίας σε περιπτώσεις ασθενών με σκλήρυνση κατά πλάκας (multiple sclerosis), μιας και φαίνεται να βελτιώνει τα κινητικά προβλήματά τους και την ποιότητα ζωής τους (Charry-Sanchez et al., 2018).

Εντούτοις, παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, στην αρθρογραφία δεν αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο δομείται η κάθε συνεδρία. Έτσι, καθίσταται δύσκολη η διατύπωση ασφαλών συμπερασμάτων.

4.4.4. Παρεμβάσεις με ζώα και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ)

Η εφαρμογή παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων στη ΔΕΠ/Υ είναι ένας νέος τομέας και υπάρχουν πολύ λίγες διαθέσιμες μελέτες. Για αυτό τον λόγο μελετητές χρησιμοποίησαν αποτελέσματα ερευνών για άλλες διαταραχές, ώστε να υποστηρίξουν τη δυνατότητα παρόμοιων επιδράσεων. Έτσι, συμπέραναν ότι η ηρεμία, η κοινωνικοποίηση, η κινητοποίηση και η βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων, μετά τις παρεμβάσεις, μπορούν να είναι μερικά από τα αποτελέσματα που δύναται να παρατηρηθούν και στη ΔΕΠ/Υ (Busch, Tucha, Talarovicova, Fuermaier, Lewis- Evans & Tucha, 2016).

Προγράμματα παρέμβασης με τη βοήθεια των ζώων χρησιμοποιούνται και για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και των οικογενειών τους. Αν και δεν υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα, μιας και στις διάφορες έρευνες τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα, αξίζει να αναφερθεί ότι μετά από αυτές τις παρεμβάσεις παρατηρείται σημαντική βελτίωση στην ποιότητα ζωής, τόσο των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους (Cuypers, De Ridder & Strandheim, 2011. Garcia- Pena, Rodrigez- Jimenez, Guerrero- Barona, Rubio- Jimenez, & Moreno- Manso, 2016).

Όσον αφορά την ιπποθεραπεία, αν και η διάρκεια των προγραμμάτων παρέμβασης ποικίλει, συνήθως είναι μεταξύ 3-5 μηνών. Τα ζώα θεραπείας επιλέγονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού από τον εκπαιδευτή, τον ψυχολόγο και τον φυσικοθεραπευτή. Η συνεδρία, συνήθως, ακολουθεί δομημένο πρωτόκολλο και διαρκεί περίπου 1 ώρα. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι δεν είναι η παρουσία του ζώου, αλλά η σωματική επαφή μαζί του που προκαλεί τις θετικές επιδράσεις (Cuypers et al., 2011).

Εκτός από τη βελτίωση στην ποιότητα ζωής, τα παιδιά ανέφεραν ότι παρατήρησαν θετικές αλλαγές στην έκφραση των συναισθημάτων τους, την επικοινωνία και τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας και της διάσπασης. Οι γονείς κατέγραψαν διαφορές στη σχολική ζωή των παιδιών τους, σημειώνοντας ότι η μέθοδος αυτή μπορεί

να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει και να υποστηρίξει τη μάθηση. Τέλος, σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και στις κινητικές δεξιότητες των παιδιών, αν και τα αποτελέσματα έγιναν ορατά 2 μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης (Cuypers et al., 2011).

Σε παρεμβάσεις με τη βοήθεια των σκύλων, όπου και οι γονείς συμμετείχαν σε εβδομαδιαίες συναντήσεις, αναφέρθηκαν βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ιδίως στις προβληματικές ανταγωνιστικές συμπεριφορές. Αν και το πρόγραμμα διήρκεσε 12 εβδομάδες, τα παιδιά εμφάνισαν σημαντική μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ ήδη από την 4^η εβδομάδα (Schuck, Emmerson, Fine & Lakes, 2015).

Κατά τη διάρκεια της δομημένης παρέμβασης, τα παιδιά διάβαζαν στο σκύλο και εξασκούσαν στη διδασκαλία συγκεκριμένων εντολών και επαίνων. Οι υψηλές απαιτήσεις της συναναστροφής με ένα ζωντανό όν και η αυξημένη προσοχή που απαιτείται, αποτελούν την ειδοποιό διαφορά με άλλα προγράμματα παρέμβασης. Συγκεκριμένα, εάν η προσοχή του παιδιού διασπάται, κατά την αλληλεπίδραση με ένα λούτρινο σκύλο, αυτός δεν αντιδρά, ώστε να βοηθήσει το παιδί να επανεστιάσει την προσοχή του. Αντίθετα, ένας ζωντανός σκύλος μπορεί να παρακινήσει το παιδί να διατηρήσει ή να επανεστιάσει την προσοχή του. Έτσι, η αλληλεπίδραση με το ζώο μπορεί να βοηθήσει το παιδί να μείνει προσηλωμένο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (Schuck et al., 2015).

4.4.5. Παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων και ΔΦΑ

Η λογική της ένταξης ζώων στις θεραπείες των ατόμων με αυτισμό, προήλθε από έναν πολυδιάστατο επιστημονικό κλάδο, γνωστό ως «ανθρωπολογία», που περιλαμβάνει τις αμοιβαίες και δυναμικές σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και ζώων και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι αλληλεπιδράσεις ενδέχεται να επηρεάσουν τη σωματική και ψυχολογική υγεία και ευημερία. Η θεωρία υποδηλώνει ότι πολλοί άνθρωποι αναζητούν την επαφή με τα ζώα ως ηρεμιστικές και μη επικριτικές πηγές υποστήριξης και διευκόλυνσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ιδιαίτερα για κοινωνικά

απομονωμένα άτομα, όπως αυτά με αυτισμό, τα ζώα προσφέρουν μια μοναδική διέξοδο για θετική κοινωνική δέσμευση (O' Hairre, 2012).

4.4.5.1. Παρεμβάσεις με τη βοήθεια σκύλων (Canine Assisted Interventions- CAI)

Είναι εμφανές ότι οι σκύλοι εκτράφηκαν για να συνυπάρχουν με το ανθρώπινο ταίρι τους και για να επιτελούν διάφορους ρόλους, όπως φύλακες κοπαδιών στην κτηνοτροφία, συντροφιά στο κυνήγι και στο ψάρεμα και να είναι ο καλύτερός τους φίλος. Μάλιστα, λέγεται ότι η επικοινωνία του σκύλου με τον άνθρωπο έγκειται στην ικανότητά του να επιθεωρεί το πρόσωπό του για σημαντικές πληροφορίες, για επιβεβαίωση και καθοδήγηση. Οι σκύλοι είναι δεινοί παρατηρητές της συμπεριφοράς μας (Brock- Clutton, 1995. Horowitz, 2009).

Ακόμη, η σχέση ιδιοκτητών και σκύλων, όπως υποστήριξε ο Sherpell (1996) βασίζεται στην πεποίθηση των ιδιοκτητών ότι τα ζώα τους αγαπούν και τους θαυμάζουν. Θεωρεί, ότι χωρίς αυτό το σύστημα αξιών, οι σχέσεις των περισσότερων ανθρώπων με τα κατοικίδια τους θα ήταν σχεδόν ασήμαντη. Η δύναμη της σχέσης ανθρώπου- ζώου επέτρεψε στα ζώα συντροφιάς να υιοθετήσουν γρήγορα το ρόλο τους ως μέλη της οικογένειας.

Σύμφωνα με έρευνα που σύγκρινε τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΦΑ σε 3 διαφορετικές καταστάσεις (επαφή με ένα μη κοινωνικό παιχνίδι, επαφή με ένα λούτρινο σκύλο και επαφή με έναν ζωντανό σκύλο), εντοπίστηκαν αξιοσημείωτες διαφορές κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον σκύλο θεραπείας. Τα παιδιά παρουσίαζαν μια πιο παιχνιδιάρικη και εύθυμη διάθεση, η προσοχή τους ήταν πιο εστιασμένη και φάνηκε να συνειδητοποιούν καλύτερα το κοινωνικό περιβάλλον (Martin & Farnum, 2002).

Ένας από τους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό, είναι γιατί οι σκύλοι αποτελούν ένα ισχυρό πολυαισθητηριακό ερέθισμα (ισχυροί και σαφείς ήχοι, οπτική επαφή, ιδιαίτερη οσμή και υφή). Μπορεί να στοχεύουν στο χαμηλό αισθητήριο και στα επίπεδα χαμηλής συναισθηματικής διέγερσης που χαρακτηρίζουν τα άτομα με ΔΦΑ, εμπλέκοντάς τους σε βασικές διαδραστικές αλληλεπιδράσεις βασισμένες σε ευχάριστες

δραστηριότητες, που έχουν έντονη κίνηση, εμπλέκουν κοινωνικές δεξιότητες και αισθήσεις (Cirulli et al., 2011).

Αν και οι σχετικές μελέτες είναι ακόμα περιορισμένες, όσον αφορά τη σχέση θεραπευτή-θεραπευόμενου-ζώου, υπάρχουν αρκετά ενθαρρυντικά ευρήματα για τον αυτισμό. Σύμφωνα με μελέτη της O' Haire (2017) αποτελέσματα 28 ερευνών έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις, που συμπεριελάμβαναν ένα ζώο για κάθε συμμετέχοντα με καθημερινή επαφή 10 ωρών για περίπου 2 μήνες, μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Ακόμα, σημαντικά ευρήματα που αφορούν τη θεωρία του νου και το αίσθημα του «ανήκειν», δείχνουν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε παρέμβαση με σκύλο είχαν θετικότερες επιδόσεις από την ομάδα σύγκρισης (Becker, Rogers & Burrows, 2017. Hallyburton & Hinton, 2017)

Επιπλέον, ο Mey (2017) σε παρόμοια μελέτη, ανέφερε πως τέτοιου είδους παρεμβάσεις βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να εμπιστεύονται, να ηρεμούν, να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση για έναν ζώντα οργανισμό, να επικοινωνούν και να τολμούν νέα πράγματα. Όταν δε, η προσοχή του εκπαιδευτή είναι στραμμένη στο ζώο, τότε και η προσοχή των παιδιών διασπάται δυσκολότερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο αυξάνεται και η συνειδητοποίηση του περιβάλλοντός τους και βελτιώνεται η συμμόρφωση τους σε ένα έργο (Grandgeorge et al., 2017. Silva, Lima, Santos-Magalhaes, Fafiaes & de Sousa, 2017).

Επιπλέον, πολλά κέντρα για αυτισμό στη Γαλλία (232 σε αριθμό) ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τέτοιες παρεμβάσεις στη ΔΦΑ, καταγράφοντας θεαματικά αποτελέσματα στην ευεξία, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνικοποίηση, την κιναισθηση, την εκπαίδευση και την επικοινωνία. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν την προσαρμοστικότητα τους, να γνωρίσουν και να συναναστραφούν με διαφορετικούς ανθρώπους, αναπτύσσοντας περεταίρω σχέσεις και εξασκώντας την έκφραση των συναισθημάτων τους. Επίσης, παρατηρήθηκε εξέλιξη στη σωματσίαση, την πλευρίωση, τη στάση του σώματος, την ισορροπία και τον συντονισμό. Όσον αφορά την εκπαίδευση, τα παιδιά διδάχθηκαν βιωματικά τη διαχείριση των συναισθημάτων φόβου, την έννοια του κινδύνου, την κάλυψη βασικών

αναγκών και της φροντίδας, την αυτονομία και την υπευθυνότητα και χωροχρονικές έννοιες (Philippe- Peyroutet & Grandgeorge, 2018).

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι οικογένειες παιδιών με αυτισμό μαρτυρούν έλλειψη ελευθερίας στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Αποδεικνύεται ότι η τριαδική σχέση οικογένειας- σκύλου- παιδιού, μέσω της συνεχούς εξέλιξής της, μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση ελευθερίας, μέσω της ενίσχυσης του αισθήματος της ασφάλειας. Ο σκύλος δύναται να αποτελέσει φύλακα του παιδιού και να βοηθήσει στη μείωση του γονικού στρες και των επιπέδων της κορτιζόλης (Burrows, Adams & Spiers, 2008. Fecteau et al., 2017. Solomon, 2010).

Εντούτοις, οι χειριστές σκυλιών με «αόρατες» αναπηρίες, όπως ο αυτισμός, είναι πιο πιθανό να βιώσουν διακρίσεις σε σχέση με εκείνους με ορατές αναπηρίες. Έτσι, γίνεται φανερή η ανάγκη για εκπαίδευση σχετικά με το ρόλο των σκύλων θεραπειών (Mills, 2017).

4.4.5.2. Ιπποθεραπεία (Hippotherapy/ Therapeutic Horseback Riding- THR)

Σύμφωνα με τους Philippe- Peyroutet & Grandgeorge (2018) τα άλογα αποτέλεσαν το κυριότερο είδος ζώου που χρησιμοποιείται σε παρεμβάσεις με ζώα σε παιδιά με αυτισμό. Από τα 232 γαλλικά κέντρα που ανέφεραν ότι εντάσσουν στο πρόγραμμά τους τέτοιες παρεμβάσεις, το 79,7% αφορά παρεμβάσεις με άλογα, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε ιππικούς ομίλους για θεραπευτική ιππασία ή σε ατομικές συνεδρίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών.

Η ιπποθεραπεία εφαρμόζεται, συνήθως, από τον εργοθεραπευτή, τον λογοθεραπευτή και τον φυσικοθεραπευτή. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι συγκεκριμένοι για το κάθε παιδί και εξαρτώνται από τους επαγγελματίες που εμπλέκονται κάθε φορά. Παραδείγματος χάριν, ο λογοθεραπευτής θα εστιάσει στην επίτευξη επικοινωνιακών στόχων ενώ ο φυσικοθεραπευτής στην επίτευξη στόχων που αφορούν την κίνηση, τη στάση του σώματος και την ισορροπία (Kodak & Carroll, 2017).

Η θεραπευτική ιππασία μπορεί να είναι μια βιώσιμη θεραπευτική επιλογή για τη θεραπεία παιδιών με ΔΦΑ. Παιδιά με αυτισμό που έκαναν ιπποθεραπεία, παρουσίαζαν

λιγότερη αμηχανία και απροσεξία, βελτίωση στην κοινωνική συμπεριφορά αλλά και στον χρόνο προγραμματισμού μιας διαδικασίας και την επίλυση προβλημάτων. Ακόμη, φαίνεται πως με τη θεραπευτική ιππασία υπάρχει βελτίωση στην ευερεθιστότητα, στο λήθαργο, στη στερεοτυπική συμπεριφορά, σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης καθώς και σε πληθώρα δεξιοτήτων (κινητικές, λεκτικές, γλωσσικές) (Bass, Duchowny & Llabre, 2009. Borgi et al.2016, Gabriels, et al., 2012).

Σε ορισμένες μελέτες εντοπίστηκε διαφορά στην ποιότητα ζωής του παιδιού και της οικογένειάς του, σημειώνοντας σημαντική βελτίωση. Συγκεκριμένα, σε μελέτη του 2014, για τον προσδιορισμό των συμπεριφορικών αλλαγών των παιδιών με διάγνωση ΔΦΑ, που συμμετείχαν σε δραστηριότητες υποστηριζόμενες από ιπποειδή, οι γονείς παρατήρησαν σημαντικές βελτιώσεις στη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία του παιδιού τους μετά από 6 εβδομάδες. Ως εκ τούτου, ανέφεραν καλύτερευση της ποιότητας ζωής ολόκληρης της οικογένειας (Kern et al., 2011. Lanning, Baier, Ivay-Hatz, Krenek & Tubbs, 2014).

4.4.5.3. Δελφινοθεραπεία (Dolphin Assisted Therapy- DAT)

Η επιλογή των δελφινιών σε παρεμβάσεις που απευθύνονται σε παιδιά με ΔΦΑ βασίστηκε σε μια σειρά διαφορετικών παραγόντων σχετικών με την εμφάνιση, τον χαρακτήρα και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, η θετική προδιάθεση των ανθρώπων προς αυτά, μιας και είναι μεγάλα, προστατευτικά, φιλικά, ευφυή και επικοινωνιακά θηλαστικά, η περιέργεια, η μη απειλητική όψη, το μαλακό δέρμα και οι χαριτωμένες κινήσεις, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του είδους που εγείρουν την περιέργεια στον ανθρώπινο πληθυσμό. Επίσης, η εκπαίδευσή τους, η δεκτικότητα στη σωματική επαφή και η διατήρηση πολύπλοκης αλληλεπίδρασης με τον άνθρωπο, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, τα καθιστούν κατάλληλη επιλογή για εμπλοκή σε τέτοιες διαδικασίες. Ολοκληρώνοντας, η ένταξή τους σε προγράμματα παρέμβασης αποδεικνύει ότι αυξάνει το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών, τη γνωστική επίδοση και τη γλωσσική ανάπτυξή τους (Salgueiro, Nunes, Barros, Maroco, Salgueiro & Santos, 2012).

Η επιλογή των ζώων γίνεται συνήθως από τον εκπαιδευτή, έπειτα από προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς του. Η προσοχή τους επικεντρώνεται στα σινιάλα του εκπαιδευτή, ακόμα και όταν βρίσκονται στο νερό ή αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα (Salgueiro et al., 2012).

Αποτελέσματα έρευνας του 2012, σε 10 παιδιά ηλικίας 3,6- 13,6 ετών, έδειξαν, μετά από 42 συνεδρίες, σημαντικές βελτιώσεις στην κλινική κατάσταση και την ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, καταγράφηκε βελτίωση της κινητικότητας, της λεκτικής επικοινωνίας και της ευρύτερης ανάπτυξής τους. Τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν το πρόγραμμα και όλοι οι γονείς, κατά τις επαναληπτικές συνεντεύξεις, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους (Salgueiro et al., 2012).

Επίσης, δελφίνια χρησιμοποιήθηκαν για την εξάσκηση της λεκτικής επικοινωνίας και του συγχρονισμού στις λεκτικές αλληλεπιδράσεις (turn- taking). Ο συγχρονισμός των λεκτικών αλληλεπιδράσεων αποτελεί έναν πολύπλοκο μοντέλο συμπεριφοράς κατά το οποίο ο ένας ομιλητής περιμένει και παρακολουθεί τον άλλον και αντίστροφα. Ταυτόχρονα, χαρακτηρίζεται από ικανοποιητική συνδιαλλαγή (χρήση λέξεων/ φράσεων «κλειδιών») ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους συνομιλητές και αναφέρεται ως συμπεριφορά που δυσκολεύει τα παιδιά με ΔΦΑ. Επομένως, ερευνητές θεωρούν ότι η βελτίωση αυτής της δεξιότητας θα οδηγήσει σε μείωση των διακοπών και των παύσεων, κατά τη συζήτηση, και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Griffioen, van der Steen, Cox, Verheggen & Enders- Slegers, 2019).

Πιο αναλυτικά, η αλληλεπίδραση παιδιού- δελφινιού- θεραπευτή επιτρέπει την τριαδική επικοινωνία που προκαλεί τις λεκτικές ή μη αντιδράσεις των παιδιών. Μέσω αυτού του σχήματος καθιερώνεται μια ανακατεύθυνση της επικοινωνίας διαμέσου του ζώου, ενώ εξασκείται η συμπεριφορά της συνδιαλλαγής: ο εκπαιδευτής διδάσκει τις κατάλληλες (προς το δελφίνι) ενέργειες και σε αντάλλαγμα το παιδί θα αφοσιωθεί στο θέμα που τίθεται από τον θεραπευτή (Griffioen et al., 2019).

Σε σχετική μελέτη, αφού ο θεραπευτής σύστηνε στον εκπαιδευτή και το ζώο το παιδί, ο εκπαιδευτής συζητούσε για το δελφίνι και τη συμπεριφορά του, καλώντας το παιδί να εκφράσει προφορικά τις απορίες και τις παρατηρήσεις του. Έπειτα, το παιδί

διδασκόταν χειρονομίες, ώστε το δελφίνι να κάνει συγκεκριμένες κινήσεις. Για παράδειγμα, το παιδί μάθαινε να σφυρίζει, έτσι ώστε το δελφίνι να πηδήσει ή να χτυπήσει τα πτερύγιά του. Το παιδί επιτρεπόταν να κάνει σινιάλα μόνο αφού εστίαζε το βλέμμα στον εκπαιδευτή και ζητούσε προφορικά την άδειά του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτή ενισχύθηκαν από την επιθυμία του να παίξει με το ζώο. Επιπλέον, καθώς η αναγνώριση, ονομασία και περιγραφή συναισθημάτων είναι μια από τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο φάσμα, το θεραπευτικό πρόγραμμα ενσωμάτωσε και τέτοιες δραστηριότητες. Για να βοηθήσουν το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του, συμπεριελήφθησαν στο πρόγραμμα σχετικές εικόνες. Ο ρόλος του ζώου σχετιζόταν πάλι με τη σωστή απάντηση του παιδιού: μονάχα τότε, ο θεραπευτής έριχνε την εικόνα στο νερό και το δελφίνι καλούταν να την επιστρέψει (Griffioen et al., 2019).

Η παραπάνω έρευνα διεξήχθη στην Ολλανδία με τη συμμετοχή 5 παιδιών (6-8,6 ετών). Μετά το πέρας της παρέμβασης, φάνηκε ότι η σωστή εναλλαγή σειράς αυξήθηκε σταδιακά, αλλά κυρίως για παιδιά που κατείχαν, ήδη, ικανοποιητικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Griffioen et al., 2019).

Παρά τις λιγοστές αναφορές και τη μικρή επίδραση στη συνολική εικόνα των παιδιών με ΔΦΑ, η δελφινοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει συμπληρωματική θεραπεία (Salgueiro et al., 2012).

4.4.5.4. Παρεμβάσεις με άλλα είδη ζώων

Στην αρθρογραφία έχουν αναφερθεί παρεμβάσεις με γάτες, ζώα της φάρμας, πουλιά, ψάρια, κουνέλια, τρωκτικά και διάφορα άλλα είδη υποειδών (γάιδαροι, λάμα, αλπάκα). Αν και δεν υπάρχουν ακόμα πολλά ερευνητικά δεδομένα για την εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων, μια σύντομη αναφορά κρίνεται απαραίτητη.

Σε συνεδρίες με γάτες, αυτές συνήθως άνηκαν στο κέντρο θεραπειών και το παιδί αλληλεπιδρούσε ελεύθερα με αυτές, χωρίς δηλαδή την απαραίτητη συμμετοχή κάποιου ειδικού θεραπευτή (π.χ. ψυχολόγου), ενώ στην περίπτωση που οι γάτες ζούσαν σε κάποιο καταφύγιο, τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες περιποίησης και φροντίδας. Επίσης, οι παρεμβάσεις με ζώα της φάρμας, ψάρια και πτηνά

διεξάγονταν σε ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά αγροκτήματα. Αντίθετα, εάν τα ψάρια βρίσκονταν σε ενυδρείο στο κέντρο θεραπειών τα παιδιά ήταν ελεύθερα να τα παρατηρήσουν (Philippe- Peyroutet & Grandgeorge, 2018).

Τα γαϊδούρια, τα κουνέλια, τα τρωκτικά, οι καμήλες και τα αλάκα εμπλέκονταν σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις είτε μεμονωμένα είτε με άλλα είδη σε εκπαιδευτικές φάρμες. Ωστόσο, σε μελέτη του 2019 αναφέρθηκε η παρέμβαση με τη χρήση κουνελιών μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, τα ζώα κινούταν ελεύθερα μέσα στην αίθουσα και όταν κάποιο παιδί απαντούσε σωστά σε μια άσκηση, κέρδιζε επιπλέον χρόνο με το ζώο (Molnar, Ivancsik, Di Blasio & Nagy, 2019. Philippe- Peyroutet & Grandgeorge, 2018).

Ακόμα, στις συνεδρίες εργοθεραπείας με λάμα, οι τεχνικές και τα έργα μπορεί να περιλαμβάνουν ιππασία σε βαγόνια που έσυραν λάμα, ιππασία στις πλάτες των λάμα και καθοδήγηση των ζώων μέσα σε μια πορεία με εμπόδια (στεφάνια, σύραγγες), βούρτσισμα και σίτιση, χάιδεμα γούνας και φόρτωση/ εκφόρτωση αντικειμένων στα ζώα. Στόχος της θεραπείας ήταν η βελτίωση αισθητηριακών κινήτρων, των κινητικών δεξιοτήτων και η εκπαίδευση μέσω οδηγιών (Philippe- Peyroutet & Grandgeorge, 2018. Sams, Fortney & Willenbring, 2006).

Ολοκληρώνοντας, σε παρεμβάσεις με ινδικά χοιρίδια, πολλές φορές τα ζώα βρίσκονταν στην τάξη μαζί με τα παιδιά. Η παρουσία ενός μικρού ζώου επηρέασε θετικά την ποσότητα και την ποιότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με αυτισμό (Talarovicova, Krskova, & Olexova, 2010).

4.5.Παρεμβάσεις με ζώα στο σχολείο

Συχνά, δάσκαλοι αναφέρουν ότι μιλούν στους μαθητές τους για τα κατοικίδια τους και έτσι φαίνονται πιο προσιτοί και ανθρώπινοι, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνουν μια σύνδεση μαζί τους. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα σχετικά με την παρουσία των ζώων στην τάξη, ιδίως σε περιπτώσεις τάξεων που υπάρχουν παιδιά με ΔΦΑ, είναι ακόμα περιορισμένη (Daly & Suggs, 2010).

Η ύπαρξη ζώων στην τάξη συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών (κοινωνική και συναισθηματική) και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Καλλιεργούνται η υπευθυνότητα, η συμπόνια, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στις διαδικασίες της ζωής και ο προσωπικός τους ηθικός κώδικας. Επιπλέον, μέσω της αλληλεπίδρασής τους ως μέλη μιας ομάδας, βελτιώνονται οι κοινωνικές και γλωσσικές τους δεξιότητες και μειώνονται οι επιθετικές συμπεριφορές, το στρες και το άγχος. (Daly & Suggs, 2010. Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2002. Smith & Dale, 2016).

Τα ζώα λειτουργούν ως «φυσικό κίνητρο». Διευκολύνουν την εμπλοκή των παιδιών, αποτελώντας το μέσο για τη σύνδεση του μαθητή με την δραστηριότητα και το δάσκαλο. Ως εκ τούτου, ορισμένοι δάσκαλοι θεωρούν ότι η παρουσία των ζώων στην τάξη θα ήταν ωφέλιμη, όχι μόνο για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες, αλλά και για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά τη σχολική προσαρμογή (Hergovich et al., 2002. Rud & Beck, 2003).

Η αυθόρμητη αλληλεπίδραση με τον μαθητή παρέχει ευκαιρίες διδασκαλίας, μιας και πολλές φορές τα ζώα μπορεί να εμφανίζονται ως χαρακτήρες σε κείμενα δημιουργικής γραφής των παιδιών. Ακόμα και ο θάνατός του μπορεί να αποτελέσει κομβικό σημείο στη διαχείριση τέτοιων δύσκολων καταστάσεων (Daly & Suggs, 2010. Rud & Beck, 2003. Smith & Dale, 2016).

Παρά τις περιορισμένες γνώσεις, την κατάρτιση ή την εμπειρία, οι δάσκαλοι τείνουν να δείχνουν μια θετική στάση προς την ένταξη των παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων στη σχολική κοινότητα. Το ενδιαφέρον τους μπορεί να πηγάζει από τη συμπάθειά τους προς τα ζώα, την πίστη τους στα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων ή από την επιθυμία τους να κάνουν το μάθημα πιο βιωματικό και διασκεδαστικό. Αν και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει ότι επιθυμεί την ένταξη τέτοιων προγραμμάτων στην τάξη τους, ελάχιστοι είχαν κάποια εμπειρία ή επιστημονική κατάρτιση (Smith & Dale, 2016. Rud & Beck, 2003).

Τροχοπέδη στην εφαρμογή τους αποτελούν διάφορα εμπόδια σχετικά με τις υποδομές, την κατάρτιση, τη συμπεριφορά των παιδιών και των ζώων. Αναλυτικότερα,

οι περιορισμένοι πόροι, οι ανεπαρκείς κτηριακές δομές και το κόστος που επιβαρύνει το σχολείο, είναι οι συχνότερες ανησυχίες μεταξύ των ερωτηθέντων. Χαρακτηριστικά, σε μελέτη του 2003 όπου συμμετείχαν 2149 εκπαιδευτικοί, το 1/3 απάντησε ότι δεν εντάσσει στη διδασκαλία του παρεμβάσεις με ζώα εξαιτίας των ακατάλληλων κτηριακών δομών (Rud & Beck, 2003. Yap, Scheinberg & Williams, 2017).

Επιπρόσθετα, τα προβλήματα που προκύπτουν στις ενδοϋπαλληλικές σχέσεις, μεταξύ δασκάλων, βοηθών, διεύθυνσης, κηδεμόνων, εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, η έλλειψη εμπειρίας και γνώσης σχετικά με θέματα εεα και η προβληματική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα αποτελούν ζητήματα έντονου προβληματισμού για τους δασκάλους. Συγκεκριμένα, αρκετοί εξέφρασαν την προσωπική τους κατάρτιση ως πρωταρχικό εμπόδιο στην αποτελεσματικότητά τους και την «εμμονή» των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων παρά κοινωνικών σε μαθητές με ΔΦΑ. Λόγω των ακαδημαϊκών ελλειμμάτων, πολλά σχολεία διατείνονται αρνητικά στην αποδοχή και την συμπερίληψη παιδιών με ΔΦΑ (Iadarola et al., 2015).

Υποστηρίχθηκε, επίσης, ότι πρέπει να υπάρχει στο δυναμικό του σχολείου ένας τουλάχιστον δάσκαλος με υπάκουο και άριστα εκπαιδευμένο σκύλο, μιας και το ζώο δεν θα μπορεί να ζει στο σχολείο. Η παρέμβαση θα πρέπει να εξεταστεί ως ένα περίπλοκο εγχείρημα και επομένως να προσαρμοστεί στην κείμενη νομοθεσία, να ελεγχθεί από ένα προοδευτικό σχολικό συμβούλιο, να λάβει τη συγκατάθεση των κηδεμόνων και να υπάρξουν οι κατάλληλες ρυθμίσεις περί ευθύνης. Εντούτοις, ελάχιστα σχολεία φάνηκε να έχουν κάποιο συγκεκριμένο κανονισμό για την παρουσία των ζώων στην τάξη (Kotrschal & Ortbauer, 2003. Rud & Becker, 2003).

Φυσικά, οι παρεμβάσεις με ζώα δεν ενδείκνυνται για όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς ή τις συνθήκες (Friesen, 2009). Ο προστιθέμενος εργασιακός φόρτος, οι αντιδράσεις των κηδεμόνων σχετικά με αλλεργικά θέματα των μαθητών, η έλλειψη ενθουσιασμού τους και ο έντονος φόβος για τα ζώα πρέπει να εξεταστούν διεξοδικά. Ωστόσο, η επιλογή ενός ζώου που εμβολιάζεται και εξετάζεται πριν μπει στην τάξη, η χρήση αντιαλλεργικής σκόνης, η τήρηση των κανόνων υγιεινής και η προσυμφωνημένη ώρα άφιξης του συνοδού μετά την έναρξη της διδασκαλίας είναι σημαντικά μέτρα για

τη μείωση των αλλεργιών (Hawkins et al., 2019. Philippe- Peyroutet & Grandgeorge, 2018. Smith & Dale, 2016).

Θεωρείται δεδομένο ότι όλα τα ζώα που συμμετέχουν σε τέτοιες θεραπείες πρέπει να ελέγχονται για την ιδιοσυγκρασία τους, ώστε να βεβαιωθεί ότι είναι κατάλληλοι υποψήφιοι. Ο θεραπευτής/ συνοδός του οφείλει να διασφαλίζει ότι η συμπεριφορά του ζώου θα εμφανίζεται σε συνεχή βάση και ότι θα είναι άμεσα ελεγχόμενη και διαχειρίσιμη. Ακόμη, η αλληλεπίδραση με τα παιδιά πρέπει να είναι δομημένη, ώστε να διατηρηθεί η ικανότητα του ζώου να χρησιμεύει ως θεραπευτικός παράγοντας (Fine, 2002. Melco, Goldman, Fine & Peralta, 2018).

Τα ζώα που συμμετέχουν στα προγράμματα κρίνεται αναγκαίο να έχουν άμεσα στη διάθεσή τους έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο ανάπαυσης και να κάνουν συχνά διαλείμματα, ώστε να αποφευχθούν σημάδια στρες, που θα απέβαιναν βλαβερά και για την υγεία του και την πορεία του προγράμματος. Για αυτό τον λόγο, προτείνεται η εκ των προτέρων επίσκεψη του συνοδού και του ζώου στον χώρο πραγματοποίησης του προγράμματος, έτσι ώστε αυτό να εξοικειωθεί με το περιβάλλον εργασίας του (Friesen, 2009).

Όσον αφορά την ελληνική κείμενη νομοθεσία, σύμφωνα με το Ν.4238 (ΦΕΚ Α 38/2014) κάθε άτομο με τύφλωση ή άλλη αναπηρία δικαιούται να συνοδεύεται από σκύλο-βοηθείας ή θεραπείας. Συνοδεύεται κατά την επίσκεψή του σε δημόσιες και ιδιωτικές εγκαταστάσεις και υπηρεσίες, την πρόσβαση και παραμονή του σε δημόσιους χώρους και την χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς. Επιπλέον, οι σκύλοι-οδηγοί τυφλών, οι σκύλοι-βοηθοί ατόμων με άλλες αναπηρίες, όπως και τα ζώα θεραπείας, εμπίπτουν στις ευεργετικές διατάξεις για πρόσβαση και παραμονή σε χώρους δημόσιου ή ιδιωτικού χαρακτήρα. Παρ' όλα αυτά δεν νομοθετείται με σαφήνεια η απαγόρευση ή έγκριση των παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στα σχολεία της επικράτειας.

Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες ομάδες με ζώα θεραπευτές (σκύλους, άλογα) που αξίζει να αναφερθούν. Αυτές είναι οι εξής:

- Therapy Dogs- Θεσσαλονίκη, με συνεργασία από τον Ιανουάριο του 2020 με το Δημόσιο Νοσοκομείο Παπανικολάου (τμήμα Ιατροδικαστικής του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης) και το 424^ο Στρατιωτικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης από το 2017 έως τον Ιούνιο του 2020
- SAPT HELLAS, με συνεργασία με το Θεραπευτήριο Χρόνιων Παθήσεων το 2012
- Dog therapy, με συνεργασίες με κέντρα ειδικών θεραπειών, επισκέψεις σε σχολεία ή προγράμματα σε εξωτερικό περιβάλλον
- Ζω. Ε. Σ. (Ζωοφιλικές Ενημερώσεις Σχολείων), με επισκέψεις σε σχολεία μέσω προγραμμάτων των δήμων ή μέσω προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
- Ιππικός Όμιλος Βαρυμπόμπης, με προγράμματα ιπποθεραπείας που απευθύνονται σε παιδιά με διάφορες κινητικές, αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες.

Όλες οι ομάδες που διενεργούν προγράμματα παρέμβασης με τη βοήθεια των ζώων τονίζουν τις ευεργετικές τους ιδιότητες, όταν αυτά συμπληρώνουν τα υπόλοιπα θεραπευτικά προγράμματα που ακολουθούν τα άτομα.

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ- Μέθοδος

Κύριο μέλημα σε μια επιστημονική μελέτη είναι ο καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος που αναλύεται. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούν οι παράμετροι που συνέβαλαν στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

5.1. Σχεδιασμός μελέτης

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας ήταν ποιοτικός. Ειδικότερα, οι ποιοτικές μελέτες ενδείκνυνται για τη μελέτη των στάσεων «ειδικών» έναντι ενός εξεταζόμενου ζητήματος. Η τάση αυτή παρουσιάστηκε μετά από το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν ο στρατός των Η.Π.Α. άρχισε να χρησιμοποιεί συστηματικά τις συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των στάσεων των «ειδικών», δηλαδή των ανώτερων στρατιωτικών του, με στόχο τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων (π.χ. για εξοπλιστικά προγράμματα) (Ciałkowska, Adamowski, Piotrowski, & Kiejna, 2008). Σύντομα, ωστόσο, κατέστη σαφές στην επιστημονική κοινότητα πως ο «ειδικός» που οφείλει να εξετάζεται από την ποιοτική έρευνα δεν αφορά μόνο τα άτομα με θέσεις εξουσίας, αλλά τον οποιονδήποτε λόγω της εμπειρίας του (επαγγελματικής ή μη) έχει μια εις βάθος επίγνωση για ένα εξεταζόμενο ζήτημα (Ciałkowska et al., 2008. Powel, 2003). Καθώς επομένως θεωρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν μια εις βάθος γνώση για το μελετώμενο ζήτημα, η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε ως τρόπος πρόσβασης στη γνώση αυτή.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο προτιμήθηκε η ποιοτική προσέγγιση αφορούσε στη δυνατότητα εξέτασης εις βάθος στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων για το εξεταζόμενο ζήτημα. Ειδικότερα, η ποσοτική προσέγγιση ενδείκνυται για τη διερεύνηση συσχετίσεων ανάμεσα σε εξεταζόμενες παραμέτρους (Christensen, 2004). Ωστόσο, οι συσχετισμοί δεν εντάσσονταν στο πεδίο στόχευσης της παρούσας έρευνας, η οποία είχε ως επιδίωξη την εις βάθος διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι ενός πολύ συγκεκριμένου ζητήματος. Και αυτός ο λόγος ώθησε επομένως το σχεδιασμό της μελέτης στην ποιοτική προσέγγιση.

Τέλος, οι ποιοτικές έρευνες έχουν ιδιαίτερα ευέλικτο ερευνητικό σχεδιασμό, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα επαναστοχοθέτησης της πορείας της έρευνας κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της, με βάση ενδιαφέροντα ευρήματα που εντοπίζει ο ερευνητής (Denzin & Lincoln, 2000). Ως εκ τούτου, φαίνεται πως οι ποιοτικές έρευνες οφείλουν να συνιστούν ένα βασικό εργαλείο του ερευνητή στην προσπάθεια αποτύπωσης της κοινωνικής και επιστημονικής πραγματικότητας και στην παρούσα περίπτωση η χρήση της ποιοτικής προσέγγισης χρησίμευσε στην εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών που κρίθηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε βασίστηκε επίσης στην ερμηνευτική φαινομενολογία. Κατά την ερμηνευτική φαινομενολογία η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενική, παρά υποκειμενικά προσλαμβανόμενη. Έτσι, απαρτίζεται από τις γνώσεις που έχουν τα άτομα που τη συναποτελούν και όχι από αντικειμενικούς παράγοντες (Linstead, 2006). Η ερμηνευτική φαινομενολογία είναι επομένως άρρηκτα συνδεδεμένη με τον κοινωνικό κονστροκτουβισμό, κατά τον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα δομείται βάσει των κοινωνικών αναπαραστάσεων και συνακόλουθων πρακτικών (Anderson, Hughes, & Sharrock, 1985). Η έρευνα με αφετηρία την ερμηνευτική φαινομενολογία και τον κοινωνικό κονστροκτουβισμό βασίζεται στην προσέγγιση του Schutz (1967), κατά τον οποίο η γνώση βρίσκεται «εκεί έξω» και ο στόχος του επιστήμονα οφείλει να είναι η επιστημονική παρατήρηση και ερμηνεία αυτής.

5.2. Πληθυσμός-Δείγμα

Ο πληθυσμός-στόχος αποτελεί τον ευρύτερο αυτό πληθυσμό στον οποίο επιχειρείται η γενίκευση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (Christensen, 2004). Στην παρούσα περίπτωση ο πληθυσμός-στόχος αφορούσε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το δείγμα, δηλαδή τα άτομα που συγκεντρώθηκαν για τους σκοπούς της μελέτης με στόχο την εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό-στόχο, αφορούσαν εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, άνευ

περαιτέρω κριτηρίων εισαγωγής και αποκλεισμού. Η απουσία θέσπισης των σχετικών κριτηρίων είχε ως στόχο την εισαγωγή στην έρευνα ενός δείγματος όσο πιο δυνατόν αντιπροσωπευτικού ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό-στόχο που εξετάστηκε, δηλαδή ως προς τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούταν συνολικά από 10 συμμετέχοντες.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος, αποτελούταν από 4 άντρες και 6 γυναίκες. Πέντε συμμετέχοντες δεν είχαν εξειδίκευση στην αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και 5 είχαν. Πέντε συμμετέχοντες είχαν κατοικίδιο και άλλοι 5 δεν είχαν. Η μέση τιμή της ηλικίας ήταν τα 37.8 έτη (τυπική απόκλιση 11.37 έτη), του χρόνου προϋπηρεσίας τα 10.70 έτη (τυπική απόκλιση 7.73 έτη) και του χρόνου εργασίας με μαθητή με αυτισμό τα 2.68 έτη (τυπική απόκλιση 2.07 έτη). Πέντε εκπαιδευτικοί ήταν ΠΕ. 70 και πέντε ΠΕ. 70 ΕΑΕ.

Πίνακας 1: Προφίλ Συμμετεχόντων

Προφίλ	vo1	vo2	vo3	vo4	vo5
Φύλο	A	Θ	Θ	Θ	A
Ειδικότητα	ΠΕ 70.ΕΑΕ	ΠΕ 70.ΕΑΕ	ΠΕ 70	ΠΕ 70	ΠΕ 70
Ηλικία	29	25	45	47	33
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία	3	2	23	18	11
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας	Νάουσα Πάρου	Μαρκόπουλο Μεσογαίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας
Επίσημη εξειδίκευση στην εαε	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ

Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	3μ.	2χρ.	3χρ.	2χρ.	4χρ.
Ύπαρξη κατοικιδίου	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Πίνακας 2: Προφίλ Συμμετεχόντων

Προφίλ	vo6	vo7	vo8	vo9	vo10
Φύλο	Α	Θ	Σ	Θ	Θ
Ειδικότητα	ΠΕ 70.ΕΑΕ	ΠΕ 70	ΠΕ 70.ΕΑΕ	ΠΕ 70.ΕΑΕ	ΠΕ 70
Ηλικία	27	48	51	24	50
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία	3	17	13	2	15
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας	Αχαρναί	Αχαρναί	Μεταμόρ- φωση
Επίσημη εξειδίκευση στην εαε	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	6μ.	2χρ.	6χρ.	1χρ.	6χρ.
Ύπαρξη κατοικιδίου	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ

5.3. Μετρήσεις

Από μεθοδολογικής απόψεως, οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται στους ποιοτικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς. Κατά τον Kvale (1996), όλες οι ποιοτικές έρευνες με τη χρήση συνεντεύξεων εντάσσονται σε δύο κατηγορίες. Στη μια κατηγορία εντοπίζονται οι συνεντεύξεις στις οποίες το άτομο που διεξάγει τη μελέτη έχει μια αρκετά ξεκάθαρη εικόνα των όσων επιθυμεί και στοχεύει να εξετάσει και οι ερωτήσεις του διαμορφώνονται συνεπώς σε άξονες με βάση αυτές τις παραμέτρους. Αντίθετα, στην άλλη κατηγορία συνεντεύξεων ο ερευνητής δεν έχει μια προδιατυπωμένη θέση για το τι θέλει να ερευνήσει. Για το λόγο αυτό σχεδιάζει τις επόμενες ερωτήσεις του με βάση τις προγενέστερες απαντήσεις του αποκρινόμενου, καθώς αυτές δημιουργούν ενδιαφέροντα πεδία προς διερεύνηση.

Η ποιοτική έρευνα με χρήση συνεντεύξεων πραγματοποιείται μέσω ημιδομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις δύο ανωτέρω κατηγορίες (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Σε κάθε περίπτωση, οι αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επίσης αποτελούν μια μέθοδο συλλογής δεδομένων, αποφεύγονται συνήθως στην ποιοτική έρευνα λόγω του ότι δεν προσφέρονται για την εξέταση ερωτημάτων που αναδύονται κατά την ίδια τη συνέντευξη και λόγω του ότι οι πιο κλειστού τύπου απαντήσεις δεν προσφέρουν την εις βάθος δυνατότητα μελέτης στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων. Μάλιστα, η χρήση μη δομημένων συνεντεύξεων προκρίνεται λόγω του ότι αυτές δεν περιχαράκωνουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, προσφέροντας έτσι στον ερευνητή ένα μεγάλο εύρος ετερογενών απαντήσεων, που επιτρέπουν την πραγματοποίηση γόνιμων συνθέσεων από τα δεδομένα της έρευνας (Christensen, 2004).

Στην παρούσα περίπτωση η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ο οδηγός συνέντευξης παρουσιάζεται στο Παράρτημα της έρευνας. Αρχικώς, ο οδηγός αποτελούταν από 6 κοινωνικοδημογραφικές ερωτήσεις, στόχος των οποίων ήταν η αποτύπωση του προφίλ του μελετώμενου δείγματος. Εν συνεχεία, ακολουθούσαν τέσσερις γενικές ερωτήσεις για τη διερεύνηση των στάσεων των

εκπαιδευτικών έναντι της σχέσης του ανθρώπου με τα ζώα, καθώς και 6 ερωτήσεις σχετικές με τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη χρήση ζώων.

5.4. Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε στη χρήση της μεθόδου convenience-sampling, δηλαδή σε δείγμα ευκολίας (Christensen, 2004. Noy, 2008). Η συγκεκριμένη μέθοδος εισαγωγής συμμετεχόντων εφαρμόζεται στις ποιοτικές έρευνες και βασίζεται στη συμπερίληψη συμμετεχόντων από το δίκτυο του ερευνητή ή με βάση προτροπές και συστάσεις των αρχικών συμμετεχόντων της έρευνας (Noy, 2008). Σύμφωνα με τους Atkinson & Flint (2001), η συγκεκριμένη μέθοδος συμπερίληψης συμμετεχόντων εγγυάται υψηλής ποιότητας απαντήσεις, αφού οδηγεί σε συμπερίληψη συμμετεχόντων με μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνης. Έτσι, με βάση την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων προς τον ερευνητή ή προς το πρόσωπο που τους έχει παραπέμψει στον ερευνητή, δεν διστάζουν να παρέχουν με ελευθερία πληροφορίες κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, οδηγώντας σε ένα σημαντικό πλούτο δεδομένων, που επιτρέπει την ουσιώδη ανάλυση αυτών και την εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων.

Με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο, οι συμμετέχοντες αποτέλεσαν ένα δείγμα ευκολίας του φιλικού, διαπροσωπικού και επαγγελματικού κύκλου. Στους συμμετέχοντες επεξηγούταν αναλυτικά ο σκοπός και το πλαίσιο της έρευνας που ζητούταν να συμμετάσχουν. Εάν συμφωνούσαν, πραγματοποιούταν καθορισμός της ημερομηνίας και της ώρας της συνέντευξης, η οποία μαγνητοφωνούταν με τη σύμφωνη γνώμη τους. Η έρευνα έλαβε χώρα το Δεκέμβριο του 2019. Μετά το πέρας και των 10 συνεντεύξεων, αυτές απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να αναλυθούν περαιτέρω.

5.5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής που προτείνεται από τον Colaizzi (1978). Η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης δεδομένων βασίζεται στην ερμηνευτική φαινομενολογία. Στη μέθοδο αυτή ακολουθούνται τα εξής αλληλοδιαδεχόμενα βήματα:

1. Αρχικώς, ο ερευνητής προχωρά σε μια επισκόπηση των κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων του εκάστοτε συμμετέχοντα. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η απόκτηση μιας πιο συγκεντρωτικής και ολοκληρωμένης εικόνας για το δείγμα της μελέτης και τα χαρακτηριστικά αυτού.
2. Σε επόμενο στάδιο ο ερευνητής απομονώνει τα βασικά στοιχεία των αποσπασμάτων των δηλώσεων των ατόμων της έρευνας, βάσει της αξιολόγησής του ως προς το κατά πόσο σχετίζονται με το υπό μελέτη φαινόμενο. Επιδιώκοντας τη διασφάλιση της ακρίβειας των πληροφοριών, παρατίθενται αυτούσια τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων.
3. Ακολούθως, εντοπίζονται οι πιο κεντρικής σημασίας δηλώσεις των συμμετεχόντων, μελετάται το τι σημαίνουν αυτές και αναπτύσσονται οι αντίστοιχες θεματικές ενότητες ανάλυσης.
4. Οι θεματικές ενότητες με παραπλήσιο περιεχόμενο ομαδοποιούνται από κοινού και οδηγούν στην ανάπτυξη κεντρικών θεματικών κατηγοριών.
5. Στο τέλος της διαδικασίας ανάλυσης, ο ερευνητής συγγράφει τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει μια διαρκής επαφή του ερευνητή με τα αρχικά δεδομένα, ώστε να επιβεβαιώνει την ακρίβεια των κωδικοποιήσεών του.

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ- Αποτελέσματα

Ένα πρώτο επίπεδο κωδικογράφησης αφορά την ευρύτερη σχέση του ανθρώπου με τα ζώα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Οι συμμετέχοντες της μελέτης φαίνεται να αποτιμούν ιδιαίτερα θετικά τη σχέση αυτή, αναφερόμενοι σε έναν άρρηκτο συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στον άνθρωπο και στα ζώα. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο1 αναφέρει ερωτώμενος για το ρόλο των ζώων στη ζωή του ανθρώπου «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός. Για παράδειγμα με το σκύλο, από αρχαιοτάτων χρόνων έχουμε ιστορίες που δείχνουν την άρρηκτη σχέση και την πολύ καλή σχέση που έχει ο άνθρωπος με τα ζώα». Παρομοίως, ο συμμετέχων νο2 αναφέρει «Είναι συντροφιά για τον άνθρωπο, βοηθά στο ψυχολογικό κομμάτι, μπορεί να τον βοηθήσει να εξελιχτεί και να ηρεμήσει». Κατά συνέπεια, μια σχετική επιμέρους θεματική με βάση αυτά τα δεδομένα θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η άρρηκτη συναισθηματική σχέση ανθρώπου και ζώων».

Ένα ακόμα επίπεδο κωδικογράφησης αφορά τις στάσεις γενικώς έναντι της παρουσίας ζώων στο σχολικό περιβάλλον. Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες διακρίνονται από θετικές στάσεις. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο10 αναφέρει «Τα ζώα βοηθούν τα παιδιά να γίνουν πιο υπεύθυνα, να αναλαμβάνουν ρόλους φροντίδας και προστασίας, να μάθουν ότι εκτός από τον εαυτό τους τις ανάγκες των άλλων». Ωστόσο, οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων είναι ως ένα βαθμό γενικές, κάτι που ενδεχομένως να σχετίζεται με την απουσία γνώσης που να απορρέει από την καθημερινή επαγγελματική εμπειρία. Έτσι, η συγκεκριμένη επιμέρους θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Μια γενικώς θετική στάση έναντι της χρήσης των ζώων στο σχολικό περιβάλλον».

Ένα άλλο επίπεδο κωδικογράφησης αφορά την εκπαίδευση έναντι της χρήσης ζώων για σκοπούς ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το ότι οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως δεν έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση αν και θα το επιθυμούσαν. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο7 αναφέρει «Όχι. Θα το ήθελα όμως». Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η

αναντιστοιχία της εκπαίδευσης στις παρεμβάσεις μέσω μικρών ζώων με την πρόθεση για σχετική κατάρτιση».

Μια άλλη επιμέρους θεματική που αναδύεται από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η επιφυλακτική στάση σχετικά με την απόκριση των παιδιών με αυτισμό στην παρουσία ζώων στη σχολική αίθουσα». Η τοποθέτηση αυτή αφορά μια επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών ως προς το εγχείρημα, αφού θεωρούν ότι αυτό εξαρτάται από επιμέρους παραμέτρους των εμπειριών των παιδιών, των οικογενειακών βιωμάτων και άλλων παραγόντων. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο7 αναφέρει «Αυτό εξαρτάται κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον, τι έχουν ζήσει και τα βιώματά τους, αλλά πιστεύω ότι τα παιδιά, συνήθως, απ' ό,τι έχω δει, προσπαθούν να προσεγγίσουν τα ζώα, δεν θέλουν να είναι μακριά τους». Παρομοίως, ο συμμετέχων νο8 ερωτώμενος για τις πιθανές αντιδράσεις των παιδιών με αυτισμό στην παρουσία ζώων στο σχολικό περιβάλλον αναφέρει «Πιθανόν να αντιδρούσαν θετικά, πιθανόν όχι. Αυτό χρήζει διερεύνησης, ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού». Φαίνεται συνεπώς πως οι συμμετέχοντες δεν μπορούν να προβλέψουν την επιτυχία σχετικών εγχειρημάτων.

Ένα ακόμα επίπεδο κωδικογράφησης αφορά την προσδοκία αποτελεσμάτων στην περίπτωση που οι παρεμβάσεις γίνονται με οργανωμένο τρόπο και από ειδικά καταρτισμένους παιδαγωγούς. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το ότι ο συμμετέχων νο8, που όπως αναφέρεται και ανωτέρω ήταν επιφυλακτικός έναντι των σχετικών παρεμβάσεων, ερωτώμενος για τα πιθανά αποτελέσματα μιας οργανωμένης σχετικής παρέμβασης αναφέρει «Θεωρώ πως ναι, είναι πετυχημένες, με όλον τον πληθυσμό. Όχι μόνο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, στην κοινωνικοποίησή τους, στη μαθησιακή τους εξέλιξη, ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικά να τους ετοιμάσει καλύτερα, να μπορούν να σταθούν πιο εύκολα σε βόλτες στη γειτονιά ή σε αντίστοιχους χώρους όπου μπορούν να συναντήσουν κατοικίδια...». Ως εκ τούτου, η θεματική αυτή μπορεί να λάβει τον τίτλο «Οι αναμενόμενες θετικές επιδράσεις από τη χρήση των ζώων για την αντιμετώπιση του αυτισμού».

Οι συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα περιγραφικοί και ως προς πιθανά εμπόδια του εγχειρήματος. Ο συμμετέχων νο2 αναφέρει σχετικά «Υπάρχουν πολλά εμπόδια. Πιστεύω ότι και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και η κοινότητα θα ήταν κάπως προκατειλημμένοι ή φοβισμένοι. Μπορεί να φοβούνται την αντίδρασή των, ότι θα είναι επιθετικά ή ότι θα κάνουν κακό στα παιδιά τους». Παρομοίως, ο συμμετέχων νο4 αναφέρει «Είναι οι αντιλήψεις και οι νοοτροπίες. Ότι δεν είναι όλοι οι γονείς και όλοι οι μαθητές φιλόζωοι ή εν πάση περιπτώσει έχουν αντιστάσεις, φέρουν κάποιες προκαταλήψεις, ότι είναι βρόμικα ότι είναι επιθετικά, ότι μπορεί να βλάψουν τους μαθητές, ότι εν πάση περιπτώσει δεν έχουν καμία σχέση στο σχολείο και στη ζωή μας». Ένα άλλο εμπόδιο αφορά τις διαδικασίες που οφείλουν να ακολουθηθούν, οι οποίες ενδεχομένως να αποτρέψουν τις σχετικές παρεμβάσεις. Ο συμμετέχων νο10 αναφέρει χαρακτηριστικά «Πρώτ' απ' όλα θα πρέπει να εξεταστούν αλλεργίες, γιατί σε ζώα που υπάρχει τρίχωμα μπορεί κάποια παιδιά να είναι αλλεργικά. Πρέπει να πάρουμε άδεια από όλους τους γονείς, να ενημερωθούν όλοι οι γονείς, να πάρουμε άδεια από την διεύθυνση και να υπάρχει συζήτηση πιο πριν». Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Εμπόδια από πλευράς των αναγκαίων διαδικασιών και εμπόδια λόγω των προκαταλήψεων έναντι των ζώων».

Ένα ακόμα επίπεδο κωδικογράφησης αφορά τις προϋποθέσεις με βάση της οποίες οι συμμετέχοντες θα συμμετείχαν σε παρεμβάσεις με τη χρήση ζώων. Όπως αναφέρει ο συμμετέχων νο6 «Εφόσον συμμετείχα σε κάποια επιμόρφωση και με βοήθησε στον να καταλάβω ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό απέναντι στο παιδί με αυτισμό θα χρησιμοποιούσα, για την ώρα δεν θα το χρησιμοποιούσα». Σε σύμπλευση με τα παραπάνω, ο συμμετέχων νο3 αναφέρει «Γενικότερα είμαι πάρα πολύ θετική, αρκεί να έβλεπα τα αποτελέσματα κάπου αλλού, να ήταν δηλαδή δοκιμασμένη τέτοια πρακτική. Δεν θα ήμουν εγώ, εννοείται, ο εκπαιδευτής του ζώου. Και με την προϋπόθεση ότι θα παρακολουθούσα κάποια επιμόρφωση».

Τέλος, ως προς το είδος των ζώων που θα όφειλαν να χρησιμοποιούνται στις σχετικές παρεμβάσεις, ο συμμετέχων νο5 αναφέρει σχετικά «Ίσως με κάποιο σκύλο και με κάποια γάτα, που είναι τα πιο συνηθισμένα, αρκετά αγαπητά στα παιδιά και

ίσως πιο εύκολα διαχειρίσιμα». Παρομοίως, ο συμμετέχων νο8 αναφέρει «μικρού μεγέθους για να μπορούν να είναι εύκολα και στην πρόσβασή τους μέσα στο σχολείο». Συνεπώς, η σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η προτίμηση των εκπαιδευτικών για παρεμβάσεις μέσω μικρών ζώων».

Με βάση τις επιμέρους θεματικές της έρευνας και σε σύμπλευση με τις οδηγίες της μεθοδολογίας ανάλυσης περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκε (Colaizzi, 1978), επιχειρήθηκε η εξαγωγή των ευρύτερων και κεντρικών θεματικών από τις επιμέρους θεματικές της έρευνας. Η σχετική διαδρομή παρατίθεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας. 3

Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές της έρευνας

Επιμέρους θεματική	Κεντρική θεματική
No1: Η άρρηκτη συναισθηματική σχέση ανθρώπου και ζώων	No1: Η άρρηκτη συναισθηματική σχέση ανθρώπου και ζώων
No2: Μια γενικώς θετική στάση έναντι της χρήσης των ζώων στο σχολικό περιβάλλον	No2: Η θετική στάση έναντι της χρήσης ζώων στην εκπαίδευση και ως μέσο παρέμβασης στον αυτισμό
No3: Οι αναμενόμενες θετικές επιδράσεις από τη χρήση των ζώων για την αντιμετώπιση του αυτισμού	No3: Οι ελλειπείς γνώσεις, τα γραφειοκρατικά εμπόδια και οι προκαταλήψεις ως εμπόδια στην υιοθέτηση των παρεμβάσεων με τη χρήση ζώων στη σχολική αίθουσα
No4: Η επιφυλακτική στάση σχετικά με την απόκριση των παιδιών με αυτισμό στην παρουσία ζώων στη σχολική αίθουσα	No3: Οι ελλειπείς γνώσεις, τα γραφειοκρατικά εμπόδια και οι προκαταλήψεις ως εμπόδια στην υιοθέτηση των παρεμβάσεων με τη χρήση ζώων στη σχολική αίθουσα
No5: Η αναντιστοιχία της εκπαίδευσης στις παρεμβάσεις μέσω μικρών ζώων με την πρόθεση για σχετική κατάρτιση	
No6: Εμπόδια από πλευράς των	

αναγκαίων διαδικασιών και εμπόδια
λόγω των προκαταλήψεων έναντι των
ζώων

No7: Η προτίμηση των εκπαιδευτικών
για παρεμβάσεις μέσω μικρών ζώων

No4: Η προτίμηση των εκπαιδευτικών
για παρεμβάσεις μέσω μικρών ζώων

Με βάση τον Πίνακα 3, φαίνεται πως οι επιμέρους θεματικές νο1 και νο7 διατηρούν την αυτόνομη κωδικοποίησή τους, αφού το περιεχόμενό τους δεν αλληλοεπικαλύπτεται, ούτε ομοιάζει με αυτό των λοιπών θεματικών, οδηγώντας έτσι σε δύο αυτόνομες κεντρικές θεματικές. Η δεύτερη κεντρική θεματική αφορά γενικώς τη θετική στάση έναντι της χρήσης των ζώων ως μέσο παρέμβασης στην εκπαίδευση και στον αυτισμό, μια θεματική που αναδύεται από τις επιμέρους θεματικές νο2 & νο3. Η τέταρτη κεντρική θεματική προκύπτει με βάση τις επιμέρους θεματικές νο4, νο5 και νο6. Αφετηρία για την κεντρική αυτή θεματική είναι η επιφυλακτική απόκριση των συμμετεχόντων ως προς την τοποθέτησή τους όχι γενικώς για τις επιδράσεις της παρέμβασης (κάτι που αφορά στην επιμέρους θεματική νο3), παρά την τοποθέτηση των συμμετεχόντων συγκεκριμένα ως προς το ενδεχόμενο εφαρμογής των παρεμβάσεων εντός της δικής τους τάξης (επιμέρους θεματική νο4). Η επιφυλακτική αυτή στάση, σε αντίθεση με τη γενικότερη θετική στάση έναντι της παρέμβασης με τη χρήση ζώων, φαίνεται πως επεξηγείται από την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις σχετικές παρεμβάσεις και από τα εμπόδια λόγω των προκαταλήψεων και της απουσίας ενός ξεκάθਾਰου θεσμικού πλαισίου. Βάσει των τριών αυτών θεματικών αναδύεται επομένως μια ακόμα κεντρική θεματική με τίτλο «Οι ελλειπείς γνώσεις, τα γραφειοκρατικά εμπόδια και οι προκαταλήψεις ως εμπόδια στην υιοθέτηση των παρεμβάσεων με τη χρήση ζώων στη σχολική αίθουσα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ- Συζήτηση

Με αφετηρία τις καταγεγραμμένες ισχυρές αλληλεπιδράσεις ανθρώπων και ζώων, όπως αυτές αποτυπώνονται από την έως τώρα βιβλιογραφία (Beck & Katcher, 2003), αλλά και τη χρήση των παρεμβάσεων με τη χρήση ζώων για την αντιμετώπιση της αυτιστικής διαταραχής (Borgi et al., 2016), η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι των σχετικών παρεμβάσεων. Στόχος της έρευνας ήταν η εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι του συγκεκριμένου ζητήματος, με απώτερο σκοπό την ανακατεύθυνση της εκπαιδευτικής πρακτικής ως προς το ζήτημα αυτό.

Η παρούσα έρευνα εξέτασε ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί στην έως τώρα έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα. Πράγματι, αν και ένας μεγάλος όγκος γνώσης αφορά τους τρόπους παρέμβασης στον αυτισμό, δεν εντοπίζονται δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας συγκεκριμένα για την παρέμβαση με χρήση ζώων στον αυτισμό. Έτσι, η συγκεκριμένη μελέτη φαίνεται πως καλύπτει ένα κενό της έως τώρα βιβλιογραφίας, μέσα από την εξέταση των στάσεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την υιοθέτηση των συγκεκριμένων παρεμβάσεων στις σχολικές μονάδες.

Εν σχέση με τους ειδικότερους στόχους που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας, ως προς τον πρώτο στόχο περί στάσεων των εκπαιδευτικών, η έρευνα οδηγείται στη διαπίστωση περί θετικών στάσεων, αλλά και περί επιφυλάξεων ως προς την εφαρμογή των σχετικών παρεμβάσεων εντός της σχολικής τάξης. Σχετικά με το δεύτερο στόχο περί διερεύνησης των απόψεων και στάσεων για τη σχέση του ανθρώπου με τα άλλα ζώα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις, καθώς αντιλαμβάνονται ανάμεσα στον άνθρωπο και στα άλλα ζώα έναν άρρηκτο συναισθηματικό δεσμό. Ως προς τις γνώσεις τους για τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια επιφανειακή γνώση, καθώς δεν έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση στις σχετικές παρεμβάσεις. Τέλος, αναφέρονται εμπόδια όπως η απουσία ενός ξεκάθਾਰου θεσμικού πλαισίου και οι προκαταλήψεις έναντι των σχετικών παρεμβάσεων.

Ως προς τις υποθέσεις της έρευνας, η πρώτη υπόθεση επιβεβαιώνεται, αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους είναι περιορισμένες. Η δεύτερη υπόθεση επίσης επιβεβαιώνεται, αφού οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μια βοηθητική σχέση ανθρώπων και ζώων. Ωστόσο, η τρίτη υπόθεση απορρίπτεται, καθώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι σε σημαντικό βαθμό ομοιογενείς και ανεξάρτητες από την εκπαίδευση και κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή.

Η διαπίστωση περί μη διαφορών στην θεωρούμενη αποτελεσματικότητα των σχετικών παρεμβάσεων είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα, το οποίο χρήζει σχετικής επεξήγησης. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως οι στάσεις έναντι των σχετικών παρεμβάσεων διαμορφώνονται από τις ανάγκες που οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν και όχι από το κατά πόσο είναι ή όχι καταρτισμένοι στην ειδική αγωγή. Έτσι, η διαπίστωση των αναγκών φαίνεται να μην εξαρτάται από τη συγκεκριμενοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων ή από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με άτομα με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές. Κατά συνέπεια, οι ανάγκες των μαθητών με αυτισμό φαίνεται να είναι καθολικά παρατηρούμενες και να υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα μιας παρέμβασης που δεν διαφοροποιείται ουσιωδώς μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Όπως διαπιστώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είναι ως ένα βαθμό επιφυλακτικοί έναντι των σχετικών παρεμβάσεων λόγω παραγόντων όπως η έλλειψη ενός ξεκάθολου θεσμικού πλαισίου και η απουσία σχετικής κατάρτισης. Ωστόσο, θεωρούν πως η παρέμβαση για την αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας του αυτισμού με τη χρήση ζώων ενδεχομένως να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία και με αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε γονείς. Για παράδειγμα, οι Buck & Lavery (2020) μελετώντας τις στάσεις των γονέων παιδιών με αυτισμό έναντι των παρεμβάσεων με μικρά ζώα κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα, αφού οι γονείς θεώρησαν πως οι παρεμβάσεις αυτές ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό και ελαττώνουν τα επίπεδα άγχους τους.

Πέραν της συγκριτικής εξέτασης της θετικής αυτής αποτίμησης με τις στάσεις των γονέων, η θετική αποτίμηση βρίσκεται σε σύμπλευση και με σχετικά επιστημονικά δεδομένα. Όπως αναφέρει ο O’Haire (2017) μέσω μιας σχετικής ανάλυσης των δημοσιευμένων αποτελεσμάτων σχετικών μελετών της περιόδου 2012-2015, και οι 28 σχετικές έρευνες που διαπίστωσε εντόπισαν ευεργετήματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αυτισμό κατόπιν της χρήσης μικρών ζώων σε σχετικές παρεμβάσεις. Ως εκ τούτου, η αποτίμηση των εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις των παρεμβάσεων βρίσκονται σε συμφωνία με την καταγεγραμμένη επίδραση αυτών.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα που οφείλει να εξεταστεί εν σχέση με την ευρύτερη γνώση στο πεδίο αυτό αφορά την ασυμφωνία στάσεων και βαθμού υιοθέτησης των παρεμβάσεων. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως ενώ οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά, δεν έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση, ούτε έχουν εμπειρία από σχετικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η διαπίστωση αυτή δεν αναδεικνύει απαραίτητα μια αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού παρόμοιες διαπιστώσεις καταγράφονται και από σχετικές έρευνες σε άλλες περιοχές του κόσμου. Για παράδειγμα, σε μια σχετική μελέτη στην Αυστραλία διαπιστώθηκε πως ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν ιδιαίτερα θετικές στάσεις για την υιοθέτηση σχετικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον, μόλις ένα 16% εξ’ αυτών είχε λάβει μέρος σε σχετικές παρεμβάσεις ή παρακολουθήσει την υλοποίηση αυτών από άλλους (Smith & Dale, 2016). Επομένως, φαίνεται πως υπάρχει μια γενικότερη αντιστοιχία στάσεων και υιοθέτησης των παρεμβάσεων σε πρακτικό επίπεδο, η οποία δεν αφορά μόνο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά είναι γενικότερη.

Η παρούσα έρευνα διακρίνεται από μια σειρά ισχυρών σημείων, τα οποία οφείλουν να επισημανθούν. Όπως αναφέρει ο Φίλιας (2007) οι συνεντεύξεις, και ιδίως η ανάλυση αυτών, συναντούν ως εμπόδιο συνεντευξιαζόμενους που είναι φλύαροι χωρίς να παρέχουν ουσιώδεις πληροφορίες, διστακτικοί ως προς την αναφορά σε εξεταζόμενα ζητήματα και συνεσταλμένοι λόγω φόβου μήπως δεν γνωρίζουν αρκετά για το αντικείμενο έρευνας, ένας φόβος που θα μπορούσε να υπάρχει στην παρούσα έρευνα λόγω της εξέτασης ενός ζητήματος που άπτεται γνώσεων των συμμετεχόντων.

Οι συγκεκριμένοι τύποι συμμετεχόντων παρεμποδίζουν την ανάλυση περιεχομένου και την εξαγωγή συμπερασμάτων από μια μελέτη λόγω του μικρού πλούτου πληροφοριών που παρέχουν και της ενδεχόμενης αποσιώπησης ως προς σημαντικά ζητήματα για τα οποία θα όφειλαν να τοποθετηθούν. Η επισκόπηση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας μας οδηγεί στη διαπίστωση απουσίας αυτών των περιορισμών αφού, σε γενικές γραμμές, τοποθετήθηκαν επί του θέματος χωρίς να είναι φλύαροι, διστακτικοί ή συνεσταλμένοι. Επομένως, η συμπερίληψη συμμετεχόντων που τοποθετήθηκαν διεξοδικά και συγκεκριμένα επί του εξεταζόμενου ζητήματος οφείλει να εκληφθεί ως ένα ισχυρό σημείο της μελέτης.

Ένα ακόμα ισχυρό σημείο της μελέτης αφορά τη χρήση μιας τεκμηριωμένης επιστημονικά μεθόδου για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, δηλαδή η μέθοδος του Collaizi, χρησιμοποιείται ευρέως στην επιστημονική έρευνα εδώ και δεκαετίες και θεωρείται μια ιδιαίτερα αξιόπιστη μέθοδος για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Morrow, Rodriguez & King, 2015). Μάλιστα, η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα σύμπτυξης του υλικού που αναλύεται σε εύληπτα κατά την ανάγνωση των αποτελεσμάτων σχήματα, μέσω της εξαγωγής κεντρικών θεματικών από τις ευρύτερες θεματικές μιας μελέτης (Shosha, 2012). Επομένως, η μέθοδος που προτιμήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων οφείλει να θεωρηθεί ως ένα επιπρόσθετο ισχυρό σημείο της έρευνας.

Τέλος, ένα ακόμα ισχυρό σημείο της μελέτης αφορά τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της καινοτομίας στην ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, η καινοτομία στην ειδική αγωγή, και γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, επικεντρώνεται πλέον σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στη χρήση των νέων τεχνολογιών (Serdjukov, 2017). Ωστόσο, ενδεχομένως να υπάρχουν καινοτόμες μέθοδοι παρέμβασης μη απαραίτητα σχετιζόμενες με τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες λόγω της συγκεκριμένης τάσης της έρευνας παραβλέπονται. Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τις ίδιες τις παρεμβάσεις με τη χρήση ζώων ως μια σημαντική καινοτομία στην ειδική αγωγή.

Με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, οφείλει να πραγματοποιηθεί μια σειρά από προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόθεση για εκπαίδευση και κατάρτιση στις παρεμβάσεις με τη χρήση ζώων στην αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας του αυτισμού, παρ' ότι δεν έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση και κατάρτιση. Παράλληλα, η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να νοείται ως μια διαρκής διαδικασία ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών οργανισμών (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, ενδεχομένως να είναι επιτακτική η ανάληψη πρωτοβουλιών από όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη χρήση μικρών ζώων.

Ως προς τις ίδιες τις παρεμβάσεις, αυτές φαίνεται, με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων, πως οφείλουν να πραγματοποιούνται με τη χρήση μικρών και όχι μεγάλων ζώων, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν πως οι παρεμβάσεις αυτές ενδεχομένως να είναι πιο εύληπτες από μαθητές με αυτισμό. Οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε σύμπλευση και με ανάλογα δεδομένα από έρευνες σε γονείς, που επίσης θεωρούν πως η χρήση μικρών ζώων είναι επιβεβλημένη για αυτές τις παρεμβάσεις (Buck & Lavery, 2020).

Μια άλλη πρόταση για την εκπαιδευτική πρακτική αφορά την αντιμετώπιση πιθανών στερεοτύπων των γονέων και των εκπαιδευτικών έναντι των σχετικών παρεμβάσεων. Όπως διαπιστώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως οι παρεμβάσεις μέσω μικρών ζώων αντιμετωπίζουν ως εμπόδιο τα στερεότυπα που ενδεχομένως να υπάρχουν στην κοινωνία έναντι των σχετικών παρεμβάσεων και να εκφράζονται επίσης από τους γονείς, συνιστώντας έτσι ένα σημαντικό εμπόδιο στη χρήση των μικρών ζώων για ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε παιδιά με αυτισμό. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να διαχειρίζεται πιθανές στρεβλώσεις και δυσλειτουργικές αντιλήψεις των γονέων, ώστε μέσω της αντιμετώπισης αυτών να ξεπερνά τα εμπόδια για τη χρήση ζώων σε θεραπευτικό επίπεδο εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και ως ένα βαθμό επιφυλακτικοί, δεν φαίνεται να θεωρούν πως οι παρεμβάσεις αυτές ενδεχομένως να απορρυθμίσουν το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συνολικότερα, η μη παρεμβολή στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνιστά μια κυρίαρχη πρόκληση κατά την εφαρμογή παρεμβάσεων ειδικής αγωγής στο τυπικό σχολείο (Feinstein, 2019). Έτσι, όσοι χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να στοχαστούν στη δόμηση προγραμμάτων στα οποία θα μπορούσαν να συμμετάσχουν παράλληλα οι τυπικοί μαθητές και οι μαθητές με ΔΦΑ, καθώς τα προγράμματα με αλληλεπίδραση μεταξύ τους είναι ακόμα αποτελεσματικότερα, αφού προάγουν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό (Sutton, Webster, & Westerveld, 2019).

Επιπλέον όσοι χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές φαίνεται πως οφείλουν να εργαστούν για τη θεσμοθέτηση ενός συγκεκριμένου πλαισίου για τη χρήση των ζώων στην εκπαιδευτική πρακτική. Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ενδεχομένως να υπάρχουν εμπόδια όπως τα γραφειοκρατικά και όπως η μη θέσπιση ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου ώστε να προστατεύεται η υγεία των μαθητών που πάσχουν από αλλεργίες. Επομένως, είναι αναγκαία η θέσπιση ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου με βάση το οποίο να δύναται να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση με τη χρήση ζώων για θεραπευτικούς σκοπούς στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, οι παρεμβάσεις με τη χρήση ζώων αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας, ως εμπόδιο το γενικότερο στίγμα κατά των ζώων στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, φαίνεται πως δράσεις για την ευρύτερη αντιμετώπιση των προκαταλήψεων κατά των ζώων και της χρησιμότητάς τους για τον άνθρωπο είναι αναγκαίες για την υιοθέτηση των σχετικών παρεμβάσεων στην ειδική αγωγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ- Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα έρευνα διακρίνεται από μια σειρά από σημαντικούς περιορισμούς που οφείλουν να επισημανθούν. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά το μελετώμενο μέγεθος δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν 10 συμμετέχοντες, κάτι που οδηγεί σε ένα μικρό μέγεθος δείγματος και σε μιας πιθανής υπεραντιπροσώπευσης ή υποαντιπροσώπευσης χαρακτηριστικών εν σχέση με τον πληθυσμό στόχο, ένας περιορισμός ιδιαίτερα κοινός για τις ποιοτικές έρευνες (Christensen, 2004). Πράγματι, στη συγκεκριμένη μελέτη το μικρό μέγεθος δείγματος ενδεχομένως να οδηγεί σε διαφορά κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων του δείγματος και του ευρύτερου πληθυσμού-στόχου, δηλαδή της ευρύτερης ομάδας εκπαιδευτικών στην οποία επιχειρείται η γενίκευση των ευρημάτων. Ως εκ τούτου, μια πιθανή διαφορά ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά ενδεχομένως να είναι υπεύθυνη για αυξημένη πιθανότητα σφάλματος στην παρούσα μελέτη.

Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας μελέτης που αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος έχει να κάνει με τον τρόπο συμπερίληψης των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της μελέτης συμπεριλήφθηκαν με τη χρήση ενός δείγματος ευκολίας, δηλαδή από το οικείο διαπροσωπικό δίκτυο. Ωστόσο, η χρήση δειγμάτων ευκολίας συνήθως οδηγεί στη συμπερίληψη συμμετεχόντων με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του ερευνητή (π.χ. ίδιες αντιλήψεις), παράγοντες για τους οποίους συνδέονται μέσω του ίδιου δικτύου και συμμετάσχουν στην έρευνα (Christensen, 2004). Ακόμα και στις ποιοτικές έρευνες, όπου η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι μικρότερης βαρύτητας εν σχέση με τους ποσοτικούς σχεδιασμούς, οφείλει να υπάρχει ένας απαιτούμενος βαθμός διασφάλισης της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό-στόχο που εξετάζεται (Φίλιας, 2007). Παρ' όλα αυτά, μια τέτοια διασφάλιση δεν φαίνεται να υπάρχει στην παρούσα έρευνα. Επομένως, η συμπερίληψη ενός

δείγματος ευκολίας φαίνεται να συνιστά έναν επιπλέον λόγο που πλήττει την αντιπροσωπευτικότητα του παρόντος δείγματος.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας ενδεχομένως να αφορά τη σύγκλιση των απαντήσεων των ατόμων της μελέτης ώστε να διάκεινται σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τη συνέντευξη θετικά ως προς τη χρήση ζώων ως μέσο θεραπείας εν σχέση με τις πραγματικές τους στάσεις και αντιλήψεις. Ειδικότερα, στις ποιοτικές μελέτες οι συμμετέχοντες έχουν την τάση να διάκεινται θετικά έναντι καινοτομιών, στην προσπάθειά τους να αποτιμηθούν οι απαντήσεις τους θετικά από τον ερευνητή (Christensen, 2004). Και η συγκεκριμένη μορφή σφάλματος πλήττει, επομένως, την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Ένα επιπρόσθετο αδύναμο σημείο της μελέτης αφορά την κωδικογράφηση των δεδομένων των συνεντεύξεων από έναν και μόνο αναλυτή. Όπως αναφέρει ο Φίλιας (2007), η κωδικογράφηση οφείλει να πραγματοποιείται από διαφορετικούς ερευνητές, επιδιώκοντας έτσι τον περιορισμό του σφάλματος κατά την ανάλυση των δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτό, η σύγκριση της ακρίβειας των κωδικογραφήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων εγγυάται και τον περιορισμό του σφάλματος κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία. Και ο Patton (1999, 2003) εκφράζει έναν ανάλογο προβληματισμό, θεωρώντας πως η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων οφείλει να πραγματοποιείται τουλάχιστον από δύο αναλυτές, με την αναζήτηση της γνώμης ενός τρίτου αναλυτή σε περίπτωση διχογνωμίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν ακολουθήθηκαν οι σχετικές διαδικασίες, αφού η κωδικογράφηση πραγματοποιήθηκε μόνο από ένα άτομο. Επομένως, η πιθανότητα σφάλματος κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων της μελέτης οφείλει να μην παραβλέπεται.

Με βάση τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της έρευνας, οφείλει να πραγματοποιηθεί μια σειρά από προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα. Αρχικώς μια σχετική πρόταση για τη μελλοντική έρευνα αφορά τη διερεύνηση των στάσεων των γονέων μαθητών με αυτισμό έναντι της χρήσης της θεραπείας μέσω ζώων για την αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας της διαταραχής. Πράγματι, στη σύγχρονη εκπαίδευση η διερεύνηση των στάσεων των γονέων είναι επιτακτική, καθώς αυτοί

θεωρούνται ως ένα ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Macberth, 1994. Πασιαρδής, 2004). Μάλιστα, κάτι τέτοιο είναι ακόμα πιο επιτακτικό στην περίπτωση των παιδιών με αυτισμό, καθώς τα παιδιά αυτά έχουν ιδιαίτερα μεγάλη ανάγκη υποστήριξης από τους γονείς τους για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους προόδου (Schultz, Schmidt, & Stichter, 2011), ενώ η σχετική πρόταση απορρέει και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν μια πιθανή προκατάληψη των γονέων ως σημαντικό εμπόδιο κατά την υλοποίηση σχετικών παρεμβάσεων.

Μια άλλη πρόταση για τις μελλοντικές έρευνες αφορά τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της χρήσης ζώων ως μέσο παρέμβασης σε άλλες ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές. Όπως υποστηρίζεται μέσω μιας σχετικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, η θεραπεία μέσω ζώων ενδεχομένως να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας και άλλων ειδικών μαθησιακών και αναπτυξιακών διαταραχών, όπως για παράδειγμα η ΔΕΠΥ, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ο σχετικός όγκος μελετών που να υποστηρίζει τις σχετικές επιδράσεις (Budzińska-Wrzesień, Wrzesień, Jarmuż-Pietraszczyk, & Świtacz, 2012). Κατά συνέπεια, η διεξαγωγή μελετών για τη διερεύνηση αυτών των επιδράσεων, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από πλευράς των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως να αποτελεί μια επιπρόσθετη ενδιαφέρουσα πρόταση για τις μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ- Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει τις στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της χρήσης ζώων ως μέσο παρέμβασης σε μαθητές με αυτισμό. Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, υπάρχει μια ως ένα βαθμό επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών έναντι των σχετικών παρεμβάσεων, καθώς και μια αποτίμηση περί σημαντικών εμποδίων στην εφαρμογή του εγχειρήματος. Ωστόσο, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές με αυτισμό, καθώς εκτιμούν ότι μέσω αυτών ενδεχομένως να ενισχύονται οι δεξιότητές τους και να αντιμετωπίζονται τα ελλείμματα που συνεπάγεται η ΔΦΑ για την ανάπτυξη των παιδιών. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως η παρέμβαση στον αυτισμό με τη χρήση μικρών ζώων προϋποθέτει τη σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υλοποιούν τις σχετικές παρεμβάσεις, είναι επιβεβλημένη.

Συνολικότερα, η παρούσα έρευνα βρίσκεται σε σύμπλευση με μια αναδυόμενη τάση για έρευνα σχετικά με την εφαρμογή παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών, εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών ελλειμμάτων του αυτισμού. Ωστόσο, οι έως τώρα έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στη χρήση νέων τεχνολογιών, η οποία μονοπωλεί το ενδιαφέρον ως καινοτόμος προσέγγιση στην αντιμετώπιση της διαταραχής. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα ενδεχομένως να συνιστά μια ενδιαφέρουσα συμβολή στην υφιστάμενη γνώση. Σε κάθε περίπτωση, η αναγκαιότητα αντιμετώπισης των ελλειμμάτων του αυτισμού και τα αναπάντητα ερευνητικά ερωτήματα της έως τώρα έρευνας σηματοδοτούν την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα στο ζήτημα αυτό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, R. J., Hughes, J. A., & Sharrock, W. W. (1985). The relationship between ethnomethodology and phenomenology. *Journal of the British society for phenomenology*, 16(3), 221-235.
- Αντωνίου, Α.- Σ., & Κούκουτα, Α. (2013). Ένταξη μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσιδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, Α. Χαριοπούλου (Επιμ. Εκδ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (σσ. 267-281)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social research update*, 33(1), 1-4.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bai, D., Yip, B. H. K., Windham, G. C., Sourander, A., Francis, R., Yoffe, R., ... & Gissler, M. (2019). Association of genetic and environmental factors with autism in a 5-country cohort. *JAMA Psychiatry*, 76(10), 1035-1043.
- Bachi, K., & Parish-Plass, N. (2017). Animal-assisted psychotherapy: A unique relational therapy for children and adolescents. *Sage Journals*, 22(1), 3-8.
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1261-1267.
- Batt, S. (2009). Human attitudes towards animals in relation to species similarity to humans: a multivariate approach. *Bioscience horizons*, 2(2), 180-190.
- Beck, A. M., & Katcher, A. H. (2003). Future directions in human-animal bond research. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 79-93.
- Beck, A. M., & Katcher, A. H. (1996). *Between pets and people: The importance of animal companionship*. Purdue: University Press.
- Becker J. L., Rogers E.C., Burrows B. (2017), Animal- assisted social skills training for children with autism spectrum disorders, *Anthrozoös*, 30(2), 307-326.

- Borgi, M., & Cirulli, F. (2015). Attitudes toward animals among kindergarten children: species preferences. *Anthrozoös*, 28(1), 45-59.
- Borgi, M., Loliva, D., Cerino, S., Chiarotti, F., Venerosi, A., Bramini, M., ... & Bisacco, F. (2016). Effectiveness of a standardized equine-assisted therapy program for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(1), 1-9.
- Buck, P. W., & Lavery, A. (2020). Animal-Assisted Activities for Children with Autism Spectrum Disorders: Parent Insights. *Children*, 8(1), 78-89.
- Budzińska-Wrzesień, E., Wrzesień, R., Jarmuł-Pietraszczyk, J., & Świtacz, A. (2012). Therapeutic role of animals in human life—examples of dog and cat assisted therapy. *Ecological Chemistry and Engineering. A*, 19(11).
- Burrows K. E., Adams C .L. & Spiers J. (2016), Sentinels of safety: Service dogs endure safety and enhance freedom and well- being for families with autistic children, *Qualitative Health Research Vol.18* (No 12), 1642-1649.
- Busch, C., Tucha, L., Talarovicova, A., Fuermaier, A. B., Lewis-Evans, B., & Tucha, O. (2016). Animal-assisted interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder: A theoretical review and consideration of future research directions. *Psychological Reports*, 118(1), 292-331.
- Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.
- Cassimos, D. C., Syriopoulou-Delli, C. K., Tripsianis, G. I., & Tsikoulas, I. (2016). Perinatal and parental risk factors in an epidemiological study of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(2), 108-116.
- Chandler, C. K. (2012). *Animal assisted therapy in counseling*. London: Routledge
- Charry-Sánchez, J. D., Pradilla, I., & Talero-Gutiérrez, C. (2018). Animal-assisted therapy in adults: a systematic review. *Complementary therapies in clinical practice*, 32, 169-180.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. Allyn & Bacon.

Ciałkowska, M., Adamowski, T., Piotrowski, P., & Kiejna, A. (2008). What is the Delphi method? Strengths and shortcomings. *Psychiatria polska*, 42(1), 5-15.

Γιαννακούλια, Β., & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. (Συλλογικός Τόμος Α')* (σ.σ.163-176). Αθήνα: Πεδίο.

Cirulli, F., Borgi, M., Berry, A., Francia, N., & Alleva, E. (2011). Animal-assisted interventions as innovative tools for mental health. *Annali dell'Istituto superiore di sanità*, 47, 341-348.

Clutton-Brock J. 1995. Origins of the dog: domestication and early history. In: Serpell J, editor. *The domestic dog, its evolution, behavior and interactions with people* (p.p. 7–20).Cambridge: Cambridge University Press.

Colaizzi, P.F. (1978): Psychological research as the phenomenologist views it. In:Valle, R.S., King, M. (eds) *Existential phenomenological alternatives for psychology*. Oxford University Press, New York.

Cuypers, K., De Ridder, K., & Strandheim, A. (2011). The effect of therapeutic horseback riding on 5 children with attention deficit hyperactivity disorder: A pilot study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(10), 901-908.

Daly, B., & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). Qualitative research. *Thousand Oaks*, pp. 413-427.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.

Ευσταθίου Μ.Α. (2013).Πρόλογος. Στο Α. Νάνου , Μ. Πατσιίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαρρανής (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σ.σ. 9-14). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Ζυμβρακάκης Ι. (2013). Επισκόπηση της διαδρομής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Νάνου , Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαρράνης (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 113-122). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ζώνιου- Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου Ε. & Παπαδοπούλου Κ. (2012). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. ΕΚΠΑ, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Ειδικής Αγωγής, . Αθήνα: Πεδίο.*
- Ζώνιου- Σιδέρη Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fecteau St. M., Boivin L., Trudel M., Corbett B. A., Harrell F. E. Jr.,... & Picard Fr. (2017), Parenting stress and salivary cortisol in parents of children with autism spectrum disorder: Longitudinal variations in the context of a service dogs presence in the family, *Biological Psychology*, 123, 187-195.
- Feinstein, A. (2019). *The History of Autism Education*. Oakland: Sage Publications.
- Fine, A. H. (2002). Animal-assisted therapy. *Encyclopedia of psychotherapy*, 1, 49-55.
- Fine A.H. (2010), *Handbook on animal- assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice*, London: Academic Press.
- Fournier, A. K. (2019). *Animal-Assisted Intervention: Thinking Empirically*. Cham: Springer Nature.
- Friedmann E., Locker B. Z. & Lockwood R. (1990), Perception of animals and cardiovascular responses during verbalization with an animal present, *Anthrozoös*, 6 (2), 115-134.
- Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early childhood education journal*, 37(4), 261-267.
- Gabriels, R. L., Agnew, J. A., Holt, K. D., Shoffner, A., Zhaoxing, P., Ruzzano, S., ... & Mesibov, G. (2012). Pilot study measuring the effects of therapeutic horseback riding on school-age children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 578-588.

- García-Gómez, A., Rodríguez-Jiménez, M., Guerrero-Barona, E., Rubio-Jiménez, J. C., García-Peña, I., & Moreno-Manso, J. M. (2016). Benefits of an experimental program of equestrian therapy for children with ADHD. *Research in developmental disabilities, 59*, 176-185.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*(6), 541-554.
- George, K. A., Slagle, K. M., Wilson, R. S., Moeller, S. J., & Bruskotter, J. T. (2016). Changes in attitudes toward animals in the United States from 1978 to 2014. *Biological Conservation, 201*, 237-242.
- Goldstein, S., & DeVries, M. (Eds.). (2017). *Handbook of DSM-5 Disorders in Children and Adolescents*. Springer International Publishing.
- Goodwin, A., Matthews, N. L., & Smith, C. J. (2019). Parent-reported early symptoms of autism spectrum disorder in children without intellectual disability who were diagnosed at school age. *Autism, 23*(3), 770-782.
- Grandgeorge M., Gautier Y., Brugailles P., Tiercelin I., Jacq C., ...& Hauseberger M. (2017), *When animal reveals hidden skills of children with autism spectrum disorders, Behaviour 2017 - 35th International Ethological Conference*
- Griffioen, R., van der Steen, S., Cox, R. F., Verheggen, T., & Enders-Slegers, M. J. (2019). Verbal interactional synchronization between therapist and children with Autism Spectrum Disorder during Dolphin Assisted Therapy: Five case studies. *Animals, 9*(10), 716.
- Grinde, B., & Patil, G. (2009). Biophilia: does visual contact with nature impact on health and well-being?. *International journal of environmental research and public health, 6*(9), 2332-2343.
- Hagelin, J., Carlsson, H. E., & Hau, J. (2003). An overview of surveys on how people view animal experimentation: some factors that may influence the outcome. *Public Understanding of Science, 12*(1), 67-81.

- Hall S. S., Wright H. F. & Mills D. S. (2017), Parent perceptions off the quality of life of pet dogs living with neuro- typically developing and neuro- atypically developing children: An exploratory study, *Plos One*.
- Hallmayer, J., Cleveland, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., Torigoe, T., ... & Lotspeich, L. (2011). Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. *Archives of general psychiatry*, 68(11), 1095-1102.
- Hallyburton A. & Hinton J. (2017), Canine- assisted therapies in autism: a systematic review of published studies relevant to recreational therapy, *Therapeutic Recreation Journal Vol 51* (No 2).
- Hawkins, E. L., Hawkins, R. D., Dennis, M., Williams, J. M., & Lawrie, S. M. (2019). Animal-assisted therapy for schizophrenia and related disorders: A systematic review. *Journal of psychiatric research*, 115, 51-60.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G., & Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15(1), 37-50.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 281-289.
- Hines, L. M. (2003). Historical perspectives on the human-animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 7-15.
- Horowitz A. (2009), Disambiguating the “guilty look”: salient prompts to a familiar dog behavior, *Behavioral Processes Vol 83* (No 3), 447-452.
- Huerta, M., & Lord, C. (2012). Diagnostic evaluation of autism spectrum disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 103.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does ‘inclusion’ mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140.
- Iadarola, S., Hetherington, S., Clinton, C., Dean, M., Reisinger, E., Huynh, L., ... & Harwood, R. (2015). Services for children with autism spectrum disorder in three, large urban school districts: Perspectives of parents and educators. *Autism*, 19(6), 694-703.

- Jiang, X., Matson, J. L., Issarraras, A., & Burns, C. O. (2017). Stability of autism symptoms in young children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(6), 955-967.
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of autism and developmental disorders, 40*(9), 1094-1103.
- Jones, M. G., Rice, S. M., & Cotton, S. M. (2019). Incorporating animal-assisted therapy in mental health treatments for adolescents: A systematic review of canine assisted psychotherapy. *PloS one, 14*(1).
- Kahn Jr, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental review, 17*(1), 1-61.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical overview in inclusion. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators (pp. 17-28)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kelley C. L. & Eller C. K. (2017). Introduction to Animal Therapy and its Related tax benefits, *Journal of Counseling and Psychology, 1*(2), 4.
- Kern, J. K., Fletcher, C. L., Garver, C. R., Mehta, J. A., Grannemann, B. D., Knox, K. R., ... & Trivedi, M. H. (2011). Prospective trial of equine-assisted activities in autism spectrum disorder. *Alternative Therapies in Health & Medicine, 17*(3).
- Klimova, B., Toman, J., & Kuca, K. (2019). Effectiveness of the dog therapy for patients with dementia-a systematic review. *BMC psychiatry, 19*(1), 276.
- Knight, S., Vrij, A., Cherryman, J., & Nunkoosing, K. (2004). Attitudes towards animal use and belief in animal mind. *Anthrozoös, 17*(1), 43-62.
- Knight, S., & Barnett, L. (2008). Justifying attitudes toward animal use: A qualitative study of people's views and beliefs. *Anthrozoös, 21*(1), 31-42.
- Kodak, T. & Carroll, R. A. (2017). Substantiated and Unsubstantiated Interventions for Individuals with ASD. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Treatments for Autism Spectrum Disorder*, (pp.17-40). New York: Springer

- Κόρακας Π. (2017). *Πολιτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πραγματώσεις στην ελληνική περίπτωση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Kotrschal, K., & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, *16*(2), 147-159.
- Kraft, K. A., Weisberg, J., Finch, M. D., Nickel, A., Griffin, K. H., & Barnes, T. L. (2019). Hippotherapy in Rehabilitation Care for Children With Neurological Impairments and Developmental Delays: A Case Series. *Pediatric Physical Therapy*, *31*(1), 14-21.
- Krause-Parello, C. A., Sarni, S., & Padden, E. (2016). Military veterans and canine assistance for post-traumatic stress disorder: A narrative review of the literature. *Nurse education today*, *47*, 43-50.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry*, *12*(3), 480-500.
- Lanning B.A., Baier M.E.M., Ivey- Hatz J., Krenek N. & Tubbs J.D. (2014), Effects of equine assisted activities on autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders* *44* (8), 1897-1907.
- Lasher, M. (1998). A relational approach to the human-animal bond. *Anthrozoös*, *11*(3), 130-133.
- Linstead, S. (2006). Ethnomethodology and sociology: an introduction. *The Sociological Review*, *54*(3), 399-404.
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Mandr , P. P., da Freiria Moretti, T. C., Avezum, L. A., & Kuroishi, R. C. S. (2019). Animal assisted therapy: Systematic review of literature. *Codas*, *31*,(3).
- Martin F. & Farnum J. (2002), Animal- Assisted Therapy for children with pervasive Developmental Disorders ,*Western Journal of Nursing Research*, *24* (6).
- Melco, A. L., Goldman, L., Fine, A. H., & Peralta, J. M. (2018). Investigation of Physiological and Behavioral Responses in Dogs Participating in Animal-Assisted Therapy with Children

- Diagnosed with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 1-19.
- Melson G.F. & Finey A.H. (2010), Animals in the lives of children in A.H. Fine (ed), *Handbook on animal- assisted therapy theoretical foundations and guidelines for practice*. London: Academic press.
- Melson G.F., Kahn Jr P.H., Beck A. & Friedman B. (2009), Robotic Pets in Human Lives: Implications for the Human- Animal Bond and for human relationships with personified technologies, *Social Issues*, 65(3), 545-567.
- Mey C.S. (2017). Animals- assisted therapy for children with autism, *CDMH*, 5, (1).
- Mills, M. L. (2017). *Invisible disabilities, visible Service Dogs: the discrimination of Service Dog handlers*. *Disability & Society*, 32(5), 635-656.
- Molnár, M., Iváncsik, R., DiBlasio, B., & Nagy, I. (2020). Examining the Effects of Rabbit-Assisted Interventions in the Classroom Environment. *Animals*, 10(1), 26
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The psychologist*, 28(8), 643-644.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- Νόμος 1143/1981. *Ειδική Αγωγή, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού*.
- Νόμος 1566/ 1985. *Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 2817/2000. *Ειδική Αγωγή ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

- Odendaal, J. S., & Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. *The Veterinary Journal*, 165(3), 296-301.
- O' Haire M.E., (2012), Animal- Assisted Interventions for autism spectrum: A systematic literature review, *Jouranl of Autism Spectrum Disorders*, 47(3), 1606-1622.
- O' Haire M.E., (2017), Research on animal- assisted intervention and autism spectrum disorder 2012-2015, *Journal Applied Developmental Science*, 21(3).
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189.
- Patton, M. Q. (2003). Qualitative evaluation checklist. *Evaluation checklists project*, 21, 1-13.
- Peluso, S., De Rosa, A., De Lucia, N., Antenora, A., Illario, M.,..., & De Michele, G. (2018). Animal-assisted therapy in elderly patients: Evidence and controversies in dementia and psychiatric disorders and future perspectives in other neurological diseases. *Journal of geriatric psychiatry and neurology*, 31(3), 149-157.
- Pendry, P., Kuzara, S., & Gee, N. R. (2019). Evaluation of Undergraduate Students' Responsiveness to a 4-Week University-Based Animal-Assisted Stress Prevention Program. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3331.
- Philippe-Peyroutet, C., & Grandgeorge, M. (2018). Animal-assisted interventions for children with autism spectrum disorders: A survey of French facilities. *People and Animals: The International Journal of Research and Practice*, 1(1), 8.
- Plous, S. (1996). Attitudes toward the use of animals in psychological research and education: Results from a national survey of psychologists. *American Psychologist*, 51(11), 1167.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Μαρούσι: Διάδραση.

- Prokop, P., & Tunnicliffe, S. D. (2008). " Disgusting" Animals: Primary School Children's Attitudes and Myths of Bats and Spiders. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(2).
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234.
- Rud Jr, A. G., & Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoös*, 16(3), 241-251.
- Salgueiro E., Nunes L., Barros A., Maroco A., Salgueiro A.I. & Santos M.E., (2012). Effects of a dolphin interaction program on children with autism spectrum disorders- an exploratory research. *BMC Research Notes*, 5.
- Sams, M. J., Fortney, E. V., & Willenbring, S. (2006). Occupational therapy incorporating animals for children with autism: A pilot investigation. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(3), 268-274.
- Schuck, S. E., Emmerson, N. A., Fine, A. H., & Lakes, K. D. (2015). Canine-assisted therapy for children with ADHD: preliminary findings from the positive assertive cooperative kids study. *Journal of attention disorders*, 19(2), 125-137.
- Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 26(2), 96-104.
- Schutz, A. (1967). The Phenomenology of the Social World*[1932]. *Contemporary sociological theory*, 32.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.

- Serpell, J. A. (2006). Animal companions and human well-being: An historical exploration of the value of human—Animal relationships. *In Handbook on animal-assisted therapy (pp. 3-19)*. Academic Press.
- Shen, R. Z., Xiong, P., Chou, U. I., & Hall, B. J. (2018). “We need them as much as they need us”: A systematic review of the qualitative evidence for possible mechanisms of effectiveness of animal-assisted intervention (AAI). *Complementary therapies in medicine, 41*, 203-207.
- Shosha, G. A. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal, 8(27)*, 31-43.
- Sicherman, N., Charité, J., Eyal, G., Janecka, M., Loewenstein, G., Law, K., ... & Buxbaum, J. D. (2019). Symptoms Leading to Earlier Diagnosis of Children with Autism Spectrum Disorder. *Available at SSRN 3398420*.
- Silva K., Lima M., Santos-Magalhaes A. , Fafiaes C. & De Sousa L. (2017), Can dogs assist children with severe autism spectrum disorder in complying with challenging demands? An exploratory experiment with a live and robotic dog, *The Journal of Alternative and Complementary Medicine (24)*,3, 238-242.
- Smith, B. P., & Dale, A. A. (2016). Integrating animals in the classroom: The attitudes and experiences of Australian school teachers toward animal-assisted interventions for children with Autism Spectrum Disorder. *Pet Behaviour Science, (1)*, 13-22.
- Solomon, O. (2010). What a dog can do: Children with autism and therapy dogs in social interaction. *Ethos, 38(1)*, 143-166.
- Σούλης Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. «Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης Σ.Γ. (2008). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος & Κώστα Δαρδανός.
- Συλλογικό (2007). Ένταξη. Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (σσ.473). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

- Sutton, B. M., Webster, A. A., & Westerveld, M. F. (2019). A systematic review of school-based interventions targeting social communication behaviors for students with autism. *Autism, 23*(2), 274-286.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. Κ. (2016). Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή φάσματος αυτισμού. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(5), 755-768.
- Talarovičová, A., Olexová, L., & Kršková, L. (2010). Guinea pigs—The “small great” therapist for autistic children, or: do guinea pigs have positive effects on autistic child social behavior?. *Society & Animals, 18*(2), 139-151.
- Urichuk, L. J., & Anderson, D. L. (2003). *Improving mental health through animal-assisted therapy*. Edmonton, Alberta, Canada: Chimo Project.
- Waite, T. C., Hamilton, L., & O'Brien, W. (2018). A meta-analysis of animal assisted interventions targeting pain, anxiety and distress in medical settings. *Complementary therapies in clinical practice, 33*, 49-55.
- ΦΕΚ.117/21.9.1982. *Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής.*
- ΦΕΚ. 1319/τ.Γ./10.10.2002. *Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης.*
- ΦΕΚ.449/τ.Β/3.4.2007/28915/Γ6(3). *Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας των κλάδων του Ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ).*
- Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Yap, E., Scheinberg, A., & Williams, K. (2017). Attitudes to and beliefs about animal assisted therapy for children with disabilities. *Complementary therapies in clinical practice, 26*, 47-52.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioural brain research*, 251, 133-146.

Παραρτήματα

Οδηγός συνέντευξης

Animal- Assisted Therapy- Θεραπευτική Παρέμβαση με τη Βοήθεια των Ζώων

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η έρευνα των απόψεων των δασκάλων Πρωτοβάθμιας για τη χρήση των θεραπευτικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων (AAT) στην τάξη ως στρατηγική παρέμβασης για μαθητές με Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού (ΔΦΑ). Η AAT βασίζεται στην σκόπιμη ένταξη ενός ζώου ώστε να βοηθήσει τον συμμετέχοντα να κατακτήσει συγκεκριμένους θεραπευτικούς στόχους, που μπορεί να μην επιτυγχάνονταν χωρίς τη βοήθεια του ζώου. Προηγούμενες μελέτες σχετικά με την AAT στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποδεικνύουν ότι η συμμετοχή ενός ζώου-θεραπευτή (συνήθως σκύλου), σε συγκεκριμένο μάθημα μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ΔΦΑ. Καθώς ο κοινωνικός, συναισθηματικός και επικοινωνιακός τομέας είναι οι βασικές περιοχές όπου οι μαθητές με ΔΦΑ εμφανίζουν ελλείμματα, η AAT γίνεται πολύ δημοφιλής τρόπος παρέμβασης. Ωστόσο, χρειάζεται να μάθουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών προς την AAT, την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν εφαρμόζοντας αυτή την πρακτική. Γνωρίζοντας αυτά μπορούμε να συμπεράνουμε αν η AAT αποτελεί μια βιώσιμη μορφή παρέμβασης για μαθητές με ΔΦΑ στο ελληνικό σχολείο.

Θεματικές συνέντευξης

Δημογραφικά δεδομένα

1^{ος} άξονας: Σχέση ανθρώπου με άλλα ζώα

2^{ος} άξονας: Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

Οδηγός ερωτήσεων συνέντευξης

Ερωτήσεις για συλλογή δημογραφικών στοιχείων:

Ποια η ηλικία σας;

Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

Σε ποια πόλη εργάζεστε τη φετινή σχολική χρονιά;

Έχετε μεταπτυχιακές ή άλλες επιπρόσθετες σπουδές στην ΕΑΕ;

Πόσα χρόνια έχετε δουλέψει με μαθητές με ΔΦΑ;

Έχετε κάποιο κατοικίδιο;

1^{ος} άξονας: Ερωτήσεις για τη σχέση ανθρώπου με ζώα

Ποιος ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;

Ποια είναι η άποψή σας για τη παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;

Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια των ζώων στην τάξη; (follow-up αν ναι, ποιος παρείχε την εκπαίδευση; Αν όχι, θα θέλατε να συμμετάσχετε σε σχετική επιμόρφωση;)

Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;

2^{ος} άξονας: Ερωτήσεις για ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

Έχετε ακουστά για τις μορφές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια ζώων; (follow-up θεραπεία με ζώα, διάφορες δραστηριότητες με ζώα, ζώα ακροατές για ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας, ζώα ως εκπαιδευτικά «εργαλεία». Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)

Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό; (follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)

Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή παρέμβασης με τη βοήθεια ζώων; (follow-up αν ναι, για ποιο σκοπό;)

Με τι ζώα έχετε ή θα θέλατε να έχετε εμπειρία;

Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;

Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με ζώο για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον; (follow-up αν ναι/όχι γιατί;)

Σημαντικές επεξηγήσεις:

Όπου «ΠΕ. 70» σημαίνει δάσκαλος δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ όπου «ΠΕ. 70 ΕΑΕ» σημαίνει δάσκαλος δημοτικής εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Όπου «ΣτΕ» σημαίνει Σχόλιο του Ερευνητή.

Συνέντευξη 1^η :

Όνομα εκπαιδευτικού	Α.Χ.
Φύλο	Α
Ειδικότητα	ΠΕ. 70 ΕΑΕ
Ηλικία	29
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	3
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Ναι (ετήσιο σεμινάριο)
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	3 μήνες
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Όχι
Ώρα έναρξης	12.50
Ώρα λήξης	13.00
Ημερομηνία	9/12/2019

Η συνέντευξη είχε διάρκεια 8' και δόθηκε διά ζώσης, στο γραφείο διδασκόντων του σχολείου. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του

		ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός. Για παράδειγμα με το σκύλο, από αρχαιολογικών χρόνων έχουμε ιστορίες που δείχνουν την άρρηκτη σχέση και την πολύ καλή σχέση που έχει ο άνθρωπος με τα ζώα (σκύλο).
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Είναι κάτι που το ακούω τώρα πρώτη φορά, αλλά είναι ενδιαφέρουσα προοπτική. Απλά πρέπει να μπει σε ένα κατάλληλο πλαίσιο με σωστές βάσεις για να έχει αποτελέσματα.
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι. Θα το επιθυμούσα, όμως, γιατί μου ακούγεται ενδιαφέρον.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Από τη μικρή μου εμπειρία, θεωρώ ότι θα τους κέντριζε το ενδιαφέρον και θα έχει θετικό αντίκτυπο, κοινωνικά αλλά και γνωστικά. Από τη στιγμή που θα επηρέαζε το κοινωνικό το γνωστικό μέρος θα επηρεαζόταν θετικά.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ² . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)
00:04	Εκπαιδευτικός	Όχι, πρώτη φορά το άκουσα σήμερα. Το μόνο που έχω ακούσει σχετικά με τα ζώα είναι οι σκύλοι οδηγοί τυφλών, που το διάβασα πρόσφατα στο ίντερνετ.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; (follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)
	Εκπαιδευτικός	Από ότι έχω καταλάβει είναι ένα σχετικά καινούριο

² Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		πεδίο. Θεωρώ ότι μόνο θετικό αντίκτυπο μπορεί να έχει. Όπως ανέφερα μπορεί να βοηθήσει κοινωνικά και γνωστικά.
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, δεν έχω κάποια εμπειρία.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Η αλήθεια είναι με σκύλο. Θα ήθελα πάρα πολύ να δω πώς θα αντιδρούσαν τα παιδιά. Πιο πολύ κατοικίδια για να πω την αλήθεια. Με γάτα, επίσης, ζώα με τα οποία έρχονται πιο συχνά σε επαφή τα παιδιά, ακόμα και στις πόλεις. Γιατί στις πόλεις με άλλα ζώα έρχονται πιο δύσκολα σε επαφή, απ' ότι σε αγροτικές περιοχές. Οπότε, γάτες, σκύλους, ζώα που μπορεί να τα έχουν και στο σπίτι.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	πρώτον, θεωρώ το αναλυτικό πρόγραμμα όπως είναι δομημένο, ότι πρέπει δηλαδή να βγει κάποια συγκεκριμένη ύλη σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Θεωρώ ότι είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή τέτοιων μορφών παρέμβασης. Επίσης το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν είναι τόσο διευρυμένο για να «χωράει» επιπλέον ώρες για παρεμβάσεις με ζώα. Θα έπρεπε να υπάρχουν κάποιες ώρες επιπλέον ή κάποια αναδιαμόρφωση, ώστε μαθήματα όπως η ευέλικτη ζώνη να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτόν τον σκοπό.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	εάν μου το επέτρεπε το αναλυτικό πρόγραμμα και το πλαίσιο, γενικότερα, θα το έκανα. Εάν μου έδιναν το κίνητρο και τη δυνατότητα από την Πρωτοβάθμια, όσον αφορά το πρόγραμμα, θα το δοκίμαζα. Φυσικά με την αντίστοιχη ενημέρωση και επιμόρφωση. Θέλω να δω πώς θα δουλέψει συμπληρωματικά με όλα τα άλλα που γίνονται στο σχολείο.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:08	Εκπαιδευτικός	Παρακαλώ.

2^η Συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Κ.Π.
Φύλο	Θ
Ειδικότητα	ΠΕ.70 ΕΑΕ
Ηλικία	25
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	2
Τόπος εργασίας	Νάουσα Πάρου, Κυκλάδες
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Ναι (ετήσιο σεμινάριο και τελιόφοιτη στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής του Παν/μίου Λευκωσίας)
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	2 ^{ος}
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Ναι
Ώρα έναρξης	19.22
Ώρα λήξης	19.30
Ημερομηνία	9/12/2019

Η συνέντευξη έγινε μέσω skype και διήρκησε 8'. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Είναι σημαντικός (ΣΤΕ δισταγμός). Είναι συντροφιά για τον άνθρωπο, βοηθά στο ψυχολογικό κομμάτι, μπορεί να τον βοηθήσει να εξελιχτεί και να ηρεμήσει.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Είναι ένα πάρα πολύ ενδιαφέρον θέμα. Δεν το έχω δει ποτέ στην πράξη, αλλά θα ήθελα να το δω στην εκπαίδευση και πιστεύω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει πολύ όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα αυτά με δυσκολίες.
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, αλλά θα ήθελα.

	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Πιστεύω ότι και τα παιδιά με αυτισμό και τα υπόλοιπα παιδιά θα αντιδρούσαν θετικά. Είναι, όμως, και ανάλογο με το οικογενειακό περιβάλλον. Δηλαδή τα παιδιά που δεν έχουν συνηθίσει την επαφή με τα ζώα μπορεί να φοβόντουσαν, αλλά τα υπόλοιπα παιδιά θα αντιδρούσαν καλά, είτε έχουν αυτισμό, είτε άλλη δυσκολία, είτε καμία δυσκολία.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ³ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;</i>)
00:04	Εκπαιδευτικός	Έχω ακούσει ότι γίνονται πράγματα. Έχω ακούσει για σκύλους και για άλογα (<i>ΣΤΕ ερώτηση: ποιο συγκεκριμένα;</i>). Έχω ακούσει και διαβάσει για σκύλους συνοδούς και θεραπευτική ιππασία, όπου ποντάρουν στο δέσιμο των παιδιών και αυτή την επαφή για να μπορέσει να αναπτυχθεί το κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι. Κυρίως από το ίντερνετ
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; (<i>follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Δεν έχω διαβάσει ξεκάθαρα αποτελέσματα αλλά είμαι σίγουρη ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα. Πιστεύω ότι θα βοηθούσε στην κοινωνικοποίηση, στην επαφή με τον άλλο, στο να αισθανθεί οικειότητα και να εκδηλώσει το συναίσθημά του, στο αισθάνεται ευθύνη και υπευθυνότητα
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, δυστυχώς.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Αρχικά με σκύλους και σε δεύτερο πλάνο με άλογο.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Υπάρχουν πολλά εμπόδια. Πιστεύω ότι και οι

³ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		εκπαιδευτικοί και οι γονείς και η κοινότητα θα ήταν κάπως προκατειλημμένοι ή φοβισμένοι. Μπορεί να φοβούνται την αντίδραση των, ότι θα είναι επιθετικά ή ότι θα κάνουν κακό στα παιδιά τους. Σίγουρα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευμένοι, οι περισσότεροι τουλάχιστον για να κάνουν κάτι τέτοιο.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Θα ήθελα, αφού πρώτα περνούσα κάποια εκπαίδευση.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:08	Εκπαιδευτικός	Παρακαλώ.

3^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Μ.Χ.
Φύλο	Θ
Ειδικότητα	ΠΕ.70
Ηλικία	45
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	23
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Όχι
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	3
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Όχι
Ώρα έναρξης	13.00
Ώρα λήξης	13.10
Ημερομηνία	10/12/2019

Η συνέντευξη διήρκησε 8' και δόθηκε διά ζώσης, στο γραφείο διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Ανάλογα με το ζώο βέβαια. Αλλά νομίζω ότι αν μιλήσουμε για τους σκύλους, για τα τετράποδα ζώα

		που συνηθίζουμε να έχουμε στο σπίτι μας, νομίζω ότι είναι πολύ χρήσιμα στη συντροφικότητα. Αποκτάς οικειότητα με ένα άλλο διαφορετικό πλάσμα, στη φροντίδα, στη διατήρηση μιας σχέσης αγάπης. Κάπως έτσι.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Είναι τελείως καινούριο για 'μένα. Δεν το είχα σκεφτεί ποτέ, αλλά αν υπάρχει κάποιο δομημένο πλαίσιο νομίζω ότι θα ήθελα να το δοκιμάσω. Θα ήμουν πολύ θετική ως προς αυτό.
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, αλλά θα ήθελα.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Φαντάζομαι ότι ή θα είναι κατευναστική η παρουσία τους ή θα είναι το αντίθετο. Δεν μπορώ να φανταστώ κάτι ενδιάμεσο. Ή του ύψους ή του βάθους. Λόγω της αναστάτωσης που θα προκαλούσε ένα ζωάκι μες στην τάξη, δηλαδή φαντάζομαι ότι και οι μαθητές θα ένιωθαν αρχικά μια αναταραχή, μια ταραχή. Ξέρω ότι υπάρχουν και παιδιά που τα φοβούνται τα ζωάκια. Όχι κατά κύριο λόγο, αλλά ίσως είναι αρνητικά προς αυτά.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ⁴ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)
00:04	Εκπαιδευτικός	Όχι, μόνο από εσάς τώρα το άκουσα.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; (follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)
	Εκπαιδευτικός	Ναι. Σίγουρα θα ήθελα να δω ερευνητικά αποτελέσματα και δεδομένα. Αν υπάρχουν, δηλαδή, θετικά θα ήθελα να τα μάθω και εάν εφαρμόζεται

⁴ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		κάπου αλλού θα ήθελα να παρακολουθήσω κάποια επιμόρφωση για να το φέρω και μέσα στην τάξη. Ό, τι βοηθάει μου αρέσει να το εφαρμόζω. Πιστεύω ότι θα βοηθούσε στην κοινωνικοποίηση και στο γνωστικό.
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Όχι.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Μου αρέσουν γενικά πάρα πολύ τα πουλιά, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν το έργο αυτό. Αλλά και οι σκύλοι μου αρέσουν πάρα πολύ. Έχουν πολλά γνώρισμα που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην παρέμβαση τέτοιου τύπου.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Φαντάζομαι ότι κάθε τι καινούριο είναι κάποιιο που το βλέπουν διστακτικά. Κάτι τόσο καινοτόμο και πρωτοποριακό. Άρα, η αντίσταση γενικότερα στο καινούριο και την καινοτομία. Σε ρεαλιστικό επίπεδο αναρωτιέμαι πώς θα είναι η αντίδραση των παιδιών και αν θα είναι προς το συμφέρον της μαθησιακής διαδικασίας και της κοινωνικότητας και της ανάπτυξης όλων αυτών των στοιχείων. Αυτό που είπα πιο πριν, ότι σε κάποια παιδιά θα φαίνεται δύσκολο ότι μπορεί να συνυπάρχουν με ένα ζώο. Κατά τα άλλα, δεν ξέρω κατά πόσο πειθαρχημένο/εκπαιδευμένο θα είναι το ζώο που θα έρθει. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο αυτή την στιγμή.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Ναι. Γενικότερα είμαι πάρα πολύ θετική, αρκεί να έβλεπα τα αποτελέσματα κάπου αλλού, να ήταν δηλαδή δοκιμασμένη τέτοια πρακτική. Δεν θα ήμουν εγώ, εννοείται, ο εκπαιδευτής του ζώου. Και με την προϋπόθεση ότι θα παρακολουθούσα κάποια επιμόρφωση. Θα μου άρεσε να ζυγίσω τα υπέρ και τα κατά και να το βάλω μέσα. Μου αρέσουν οι πρωτοποριακές ιδέες και δεν φοβάμαι να δοκιμάσω. Είναι και αυτό ένα γνώρισμα, που αν δεν το έχεις δύσκολα μπαίνεις στη διαδικασία.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη

		συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:08	Εκπαιδευτικός	Παρακαλώ, ελπίζω όντως να βοηθήσα.

4^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Μ.Γ.
Φύλο	Θ.
Ειδικότητα	ΠΕ. 70
Ηλικία	47
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	18
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Όχι (πραγματοποιείται αυτή την περίοδο σεμινάριο ετήσιας εξειδίκευσης)
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	2
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Ναι
Ώρα έναρξης	12.15
Ώρα λήξης	12.23
Ημερομηνία	11/12/2019

Η συνέντευξη διήρκησε 8' και δόθηκε διά ζώσης, στο γραφείο διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Τα ζώα καλύπτουν πολλές συναισθηματικές ανάγκες των ανθρώπων, όπως είναι η συντροφιά, η παρέα, η ανιδιοτελής αγάπη που μπορεί να προσφέρουν στους ιδιοκτήτες τους, πράγμα που νομίζω ότι είναι κίνητρο για να διατηρήσει κάποιος ένα κατοικίδιο. Ο συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται, που δεν έχει άλλου είδους κίνητρα και ιδιοτέλειες οι

		οποίες παρεισφρέουν στις ανθρώπινες σχέσεις και είναι και ένας τρόπος να περάσεις ωραία και δημιουργικά την ώρα σου, να κάνεις πράγματα.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Η παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο θεωρώ ότι εμπίπτει σε κάποιους περιορισμούς. Κρίνω θετική την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο επειδή οι υποδομές είναι τέτοιες που δεν μπορούν να φιλοξενηθούν τα ζώα και όλο αυτό με τα ζώα, κάποια ίσως με ευκολία κάποια ίσως με μεγάλη δυσκολία. Ωστόσο, όμως, θεωρώ θετική την παρουσία των ζώων και μάλιστα επειδή είχαμε στο παρελθόν και μία χελωνίτσα τα δικά μου παιδιά την είχαν φέρει στο σχολείο να την δουν οι συμμαθητές τους.
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, αλλά θα το επιθυμούσα. Γιατί όχι;
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Θεωρώ ότι θα ήταν ανάμεικτες οι αντιδράσεις. Θεωρώ ότι κάποια παιδιά μπορεί να χαίρονταν ιδιαίτερα κάποια μπορεί να φοβούνται και περισσότερο από το φυσιολογικό. Αυτό, όμως, είναι υποκειμενική μου εκτίμηση. Δεν σημαίνει ότι το τεκμηριώνω σε κάτι που έχω διαβάσει βιβλιογραφικά. Από εμπειρία και μόνο, θεωρώ ότι θα είχαμε στους δύο πόλους αντιδράσεις.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ⁵ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)
00:04	Εκπαιδευτικός	Αυτό που γνωρίζω είναι η λειτουργία κάποιων κέντρων ιππασίας τα οποία τυγχάνει να βρίσκονται και στην ευρύτερη περιοχή στην οποία διαμένω και προσφέρονται ακριβώς για θεραπευτική προσέγγιση.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο

⁵ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		πληθυσμό παιδιών; (<i>follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ αποτελεσματικές και θεωρώ ότι είναι και ευχάριστες ταυτόχρονα και για αυτό είναι και τόσο αποτελεσματικές. Νομίζω ότι θα καλλιεργήσουν το αίσθημα της ευθύνης και θα βοηθήσουν τα παιδιά να είναι πιο ανοιχτά.
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Δυστυχώς όχι, δεν έτυχε.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Με τους σκύλους με τους οποίους διατηρώ και μεγαλύτερη επαφή, μιας και έχω και κατοικίδιο. Τα πουλιά θα ήταν μια δεύτερη κατηγορία και μετά με τα τετράποδα, δηλαδή γαϊδουράκια
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Βασικότερο είναι η έλλειψη υποδομών, ότι τα ζώα έχουν διαφορετικές ανάγκες και δεν υπάρχουν οι υποδομές για να τα φιλοξενήσουμε ή και να τα διατηρήσουμε, να τα φροντίσουμε αποκλειστικά στον χώρο του σχολείου. Ένα πρόγραμμα θα είχε αυτή την εξέλιξη χρονικά. Δηλαδή τα παιδιά να έχουν τη σχέση, όχι περιστασιακά (<i>ΣΤΕ η συνεντευξιαζόμενη φάνηκε σαν κάτι να σκέφτηκε αλλά να διστάζει οπότε ακολούθησε ερώτηση «κάποια άλλη δυσκολία;»</i>). Είναι οι αντιλήψεις και οι νοοτροπίες. Ότι δεν είναι όλοι οι γονείς και όλοι οι μαθητές φιλόζωοι ή εν πάση περιπτώσει έχουν αντιστάσεις, φέρουν κάποιες προκαταλήψεις, ότι είναι βρόμικα ότι είναι επιθετικά, ότι μπορεί να βλάψουν τους μαθητές, ότι εν πάση περιπτώσει δεν έχουν καμία σχέση στο σχολείο και στη ζωή μας. Όμως θεωρώ ότι αυτές είναι πολύ περιορισμένες οι αντιλήψεις στις μέρες μας και θεωρώ ότι με δικές μου παιδαγωγικές στρατηγικές θα μπορούσα να τις εξαλείψω και να αλλάξουμε τη στάση. Άρα, δεν θεωρώ ότι θα με εμπόδιζε αυτό τόσο πολύ, ότι θα ήταν τόσο σθεναρή η αντίσταση αυτή. Ωστόσο όμως, δεν την παραβλέπω, ότι δηλαδή υπάρχει ένα κομμάτι νοοτροπίας όπου δεν είναι όλοι φιλόζωοι.

	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Ναι, με μεγάλη μου χαρά. Είμαι πάρα πολύ ανοιχτή σε οτιδήποτε εναλλακτικό, επειδή ξέρω ότι τα παιδιά λατρεύουν τα ζώα, έχοντας ή μη κάποιο ζήτημα τέτοιου τύπου. Οπότε ναι, με την πρώτη ευκαιρία και εφόσον θεωρούσα ότι είχαν τον τρόπο με μεγάλη μου χαρά.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:08	Εκπαιδευτικός	Παρακαλώ.

5^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Χ.Ι.
Φύλο	Α
Ειδικότητα	ΠΕ.70
Ηλικία	33
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	11
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Όχι
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	4
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Όχι
Ώρα έναρξης	11.50
Ώρα λήξης	11.58
Ημερομηνία	11/12/2019

Η συνέντευξη διήρκησε 8' και δόθηκε διά ζώσης, στην τάξη του εκπαιδευτικού, όταν οι μαθητές απουσίαζαν. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Θα έπρεπε να έχουν πιο βασικό ρόλος τη ζωή μας,

		<p>αλλά δυστυχώς για πολλούς δεν έχουν. Πιστεύω ότι σε μία οικογένεια μεγαλώνοντας ειδικά με παιδιά θα ήταν πολύ χρήσιμο να υπάρχει ένα ζώακι να μεγαλώνει παράλληλα με τα παιδιά. Η επαφή δηλαδή με το ζώο θα ήταν χρήσιμη. Δυστυχώς δεν τηρείται στην εποχή μας αυτό το πράγμα για διάφορους λόγους. (ΣΤΕ επειδή ο ερωτηθέντας ανέφερε σε αρκετά σημεία το επίθετο «χρήσιμος» του ζήτησα να την εξηγήσει «χρήσιμη με ποιον τρόπο;»). Χρήσιμη όσον αφορά την ανάπτυξή τους, τα ερεθίσματά τους, το πώς αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα του άλλου, ανεξάρτητα αν είναι ζώο, το παραλληλίζω με τον άνθρωπο σε τέτοιες περιπτώσεις και μπορείς να αντιληφθείς διάφορα πράγματα που αφορούν και την επικοινωνία εν τέλει και των ίδιων των ανθρώπων μεταξύ τους. Με αυτή την έννοια.</p>
	Ερευνήτρια	<p>Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;</p>
	Εκπαιδευτικός	<p>Ντάξει, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί. Υπάρχουν πολλά εμπόδια και νομικά και οτιδήποτε γενικά και η προκατάληψη ίσως και η δική μας και των γονέων και των ίδιων των παιδιών γενικά. Και η κοινωνία έχει κάποια στερεότυπα, όταν πας να ξεφύγεις από το κανονικό ίσως... (ΣΤΕ επειδή ο ερωτηθέντας έδειχνε να ξεφεύγει από το νόημα της ερώτησης, τον διέκοψα λέγοντας ότι «Ωραία, επειδή θα αναφερθούμε αργότερα στα εμπόδια, η δική σας προσωπική άποψη ποια είναι. Είναι κάτι επιτεύξιμο, κάτι που δεν θα μπορούσε να γίνει, κάτι που θα το επιθυμούσες ή όχι;»). Προσωπικά, είναι κάτι πολύ δύσκολο να γίνει πιστεύω, πόσο μάλλον στη χώρα μας γιατί χρειάζονται και οι κατάλληλες υποδομές κτλ και πιστεύω ότι δεν είμαστε και έτοιμοι και ως δάσκαλοι και ως γονείς και τα ίδια τα παιδιά. Και σαν αρμοδιότητα δική μας, το να υπήρχε ένα ζώο θα έπρεπε να υπήρχαν και άλλες προϋποθέσεις, πρέπει να ξέρουμε και πώς να διαχειριστούμε αυτό το πράγμα. Για αυτό ίσως δεν είμαστε έτοιμοι. Αν υπήρχαν οι κατάλληλες υποδομές και ήμασταν κι εμείς κατάλληλα καταρτισμένοι τότε ίσως. Αλλά το ότι θα ήταν βοηθητικό γενικότερα και στη ζωή μας και πόσο μάλλον και στο σχολείο, ως μέσο εκπαίδευσης ναί.</p>

	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Ναι, το έχω κάνει. Είχα συμμετέχει σε μία επιμόρφωση (ΣΤΕ «Ωραία. Ποιος παρείχε την εκπαίδευση;»). Η σύμβουλος που είχαμε τότε, όταν ήμουν στην Άρτα.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Πιστεύω ότι θα τους κινούσε το ενδιαφέρον, θα ήταν προσηλωμένα στο ζώακι συνεχώς και θα ήθελαν, θα αναζητούσαν την επαφή συνέχεια με το ζώο αυτό και θα ήθελαν να ασχοληθούν όσο γίνεται περισσότερο χρόνο με αυτό.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ⁶ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)
00:04	Εκπαιδευτικός	Δεν έχω ακουστά κάποια, όχι.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; (follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)
	Εκπαιδευτικός	Πιστεύω ότι ήταν χρήσιμες και σε παιδιά τυπικού πληθυσμού και σε παιδιά με αυτισμό, που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες (ΣΤΕ ενθάρρυνση του ερωτηθέντα «Ωραία. Πάνω σε ποιο κομμάτι που σχετίζεται με τον αυτισμό;) Στο κομμάτι της επικοινωνίας, στο να βελτιώσει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά, ίσως στο κομμάτι της συμπεριφοράς, πώς να εκφραστεί όταν θέλει κάτι. Πιστεύω πιο πολύ στο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αυτό το κομμάτι.
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;

⁶ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

	Εκπαιδευτικός	Ίσως με κάποιο σκύλο και με κάποια γάτα, που είναι τα πιο συνηθισμένα, αρκετά αγαπητά στα παιδιά και ίσως πιο εύκολα διαχειρίσιμα.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Τα εμπόδια είναι σίγουρα οι υποδομές στα σχολεία. Ένα δεύτερο εμπόδιο είναι η κατάρτιση που θα πρέπει να έχει κάποιος για να μπορέσει να διαχειριστεί, ένας εκπαιδευτής για παράδειγμα, αν είχαμε έναν εκπαιδευτή για το ζώο και το πώς θα το διαχειριστεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα στην τάξη (ΣΤΕ «Άρα η κατάρτιση του εκπαιδευτή...») Η κατάρτιση του εκπαιδευτή για το πώς θα διαχειριστεί το ζώο μέσα στην τάξη, δηλαδή να έχει και παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και να ξέρει να επικοινωνεί και τι να κάνει με το ίδιο το ζώο και το πώς θα το παρουσιάσει, θα το επικοινωνήσει μέσα στην τάξη με τα παιδιά. Μετά σίγουρα και σαν εκπαιδευτικοί, δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί, και σαν γονείς, σαν πολίτες θα μας φαινόταν παράξενο να υπάρχουν ζώα στο σχολείο, γιατί τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις υπάρχουν στην κοινωνία μας, οπότε και αυτό θα ήταν σίγουρα εμπόδιο. Αυτά.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Ναι, φυσικά. Φυσικά γιατί όχι; Είναι και οι περιπτώσεις ολοένα και περισσότερες των παιδιών με αυτισμό στην τάξη.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:08	Εκπαιδευτικός	Ευχαριστώ πολύ.

6^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Α.Τ.
Φύλο	Α
Ειδικότητα	ΠΕ. 70 ΕΑΕ
Ηλικία	27
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	3
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Ναι (μεταπτυχιακό από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας)

Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	6 μήνες
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Όχι
Ώρα έναρξης	13.10
Ώρα λήξης	13.16
Ημερομηνία	12/12/2019

Η συνέντευξη διήρκησε 6' και δόθηκε διά ζώσης, στο γραφείο διδασκόντων του σχολείου. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο ερωτηθέντας ήταν αρκετά σκεπτικός καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Συντροφικός πιο πολύ και πολλές φορές τα ζώα βοηθούν κάποιους ανθρώπους, όπως τους τυφλούς διευκολύνοντας τη ζωή τους.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Δεν συμφωνώ να υπάρχει παρουσία ζώων στο σχολικό πλαίσιο, γιατί το κάθε παιδί αντιδρά διαφορετικά, για παράδειγμα απέναντι στον σκύλο ή απέναντι σε κάποιο άλλο κατοικίδιο (ΣΤΕ -άρα από την άποψη του πώς θα αντιδρούσε το παιδί σαν παιδί -νεύμα συμφωνίας από τον ερωτηθέντα)
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, αλλά θα ήθελα να συμμετάσχω, ναι.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Και πάλι θεωρώ ότι εξαρτάται από το κάθε παιδί. Κάποια παιδιά μπορεί να φοβούνται την παρουσία του ζώου μέσα στην τάξη αλλά θα ένιωθαν αγάπη προς το ζώο.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ⁷ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ;

⁷ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		<i>(follow- up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)</i>
00:03	Εκπαιδευτικός	Όχι, δεν έχω ακούσει.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; <i>(follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)</i>
	Εκπαιδευτικός	Υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε να έχει αποτέλεσμα, αν το παιδί αποκτούσε μια φιλική σχέση απέναντι στα ζώα και δεν τα φοβόταν. Στην κοινωνικοποίηση θα μπορούσε, στη συμπεριφορά του ζώου απέναντι στον άνθρωπο... - στη συμπεριφορά του ζώου απέναντι στον άνθρωπο, δηλαδή; -δηλαδή, μάλλον αμφίδρομη σχέση και του ζώου απέναντι στον άνθρωπο και του ανθρώπου απέναντι στο ζώο. Πολλά παιδιά θα εξοικειωθούν με το ζώο και δεν θα φοβούνται και το ζώο θα εξοικειωθεί με τα παιδιά και θα μπορεί να βοηθήσει μετέπειτα σε επόμενες μελέτες.
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; <i>(follow- up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;)</i>
	Εκπαιδευτικός	Όχι.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Σκύλο κατά κύριο λόγο.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Η προκατάληψη που έχει κάθε κοινωνία απέναντι στα ζώα. Είναι ταμπού δηλαδή κατά κάποιον τρόπο η είσοδος των ζώων κι ότι πολύ θα θεωρήσουν ότι μπορεί να μεταφέρουν μικρόβια και διάφορα άλλα.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Εφόσον συμμετείχα σε κάποια επιμόρφωση και με βοηθούσε στον να καταλάβω ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό απέναντι στο παιδί με αυτισμό θα χρησιμοποιούσα, για την ώρα δεν θα το χρησιμοποιούσα.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:06	Εκπαιδευτικός	Ευχαριστώ κι εγώ.

7^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Ε.Π.
Φύλο	Θ.
Ειδικότητα	ΠΕ. 70
Ηλικία	48
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	17
Τόπος εργασίας	Μαρκόπουλο Μεσογαίας, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Όχι
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	2
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Όχι
Ώρα έναρξης	11.15
Ώρα λήξης	11.23
Ημερομηνία	16/12/2019

Η συνέντευξη διήρκησε 8' και δόθηκε διά ζώσης, στο γραφείο διδασκόντων του σχολείου. Όπως και, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Τα ζώα θα πρέπει να είναι κοντά στον άνθρωπο, βέβαια τα κατοικίδια περισσότερο. Πιστεύω ότι συμβάλλουν στο να γνωρίσει το άτομο πώς θα φροντίσει κάτι και να το νιώσει δικό του.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Εμένα μου αρέσει πάρα πολύ αυτή η ιδέα, γιατί βλέπω πολλές φορές ότι κάποια παιδιά φοβούνται τα σκυλιά ή κάποια άλλα ζώα και αναπτύσσουν φοβία απέναντι σε αυτά, οπότε σε αυτή την περίπτωση εφόσον υπάρχουν κάποια πλαίσια, υπάρχουν κάποιες οργανώσεις που φροντίζουν για αυτό και μπορούν να έρθουν στο σχολείο είναι μια καλή παρέμβαση.
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη

		βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι. Θα το ήθελα όμως.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Αυτό εξαρτάται κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον, τι έχουν ζήσει και τα βιώματά τους, αλλά πιστεύω ότι τα παιδιά, συνήθως, απ' ό, τι έχω δει, προσπαθούν να προσεγγίσουν τα ζώα, δεν θέλουν να είναι μακριά τους. Θέλουν να τα χαϊδέψουν, να τα φροντίσουν, να παίξουν μαζί τους, δηλαδή είναι φιλικά, συνήθως, αν δεν υπάρχει προηγούμενη δραματική εμπειρία.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ⁸ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)
00:03	Εκπαιδευτικός	(ΣΤΕ ζητήθηκε επανάληψη της ερώτησης) Ναι, έχω ακούσει ότι συμβάλλουν πολύ στο να χτίσει το παιδί μια φιλική προσωπικότητα προς τα ζώα και αυτό που είπα προηγουμένως, ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και μπορούν να τα φροντίσουν και να αναλάβουν κάποια ευθύνη απέναντι σε αυτά. Κάποιο είδος παρέμβασης συγκεκριμένο... έχω ακούσει για τη θεραπευτική ιππασία, για τα θεραπευτικά αλογάκια, καρουζέλ ή όχι... κάπως αλλιώς λέγονται, έχουν μια άλλη ονομασία, που είναι θεραπευτικά αλογάκια, μικρά, πιο μικρά από πόνι και πηγαίνουν εκεί παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες, μαθαίνουν για αυτά. Οι γνώσεις προέρχονται κυρίως από το ίντερνετ, γιατί εκεί τα έχω δει και από την τηλεόραση καμιά φορά, αλλά κυρίως ίντερνετ.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; (follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)
	Εκπαιδευτικός	Σίγουρα, ναι. Αυτό που είπα και προηγουμένως, ότι αναλαμβάνουν ευθύνη. Όταν έχουν ένα κατοικίδιο, θα προσπαθήσουν να αναλάβουν την ευθύνη, για τη

⁸ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		φροντίδα του, την περιποίησή του, τα εμβόλιά του, έρχονται σε επαφή με τη φύση, βγαίνοντας, φροντίζοντάς το, πηγαίνοντάς το βόλτα ή πηγαίνοντάς το στο δάσος και μαθαίνουν κυρίως πώς να φροντίζουν, για την προστασία και την ασφάλεια.
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, αλλά θα ήθελα πάρα πολύ να γίνει αυτό. Και στο δικό μας σχολείο και στα άλλα.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Και με τα σκυλάκια, τα κουταβάκια θα ήταν ωραία και με τα αλογάκια τα μικρά.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Τα εμπόδια είναι κυρίως αυτές οι φοβίες που λέμε, που αναπτύσσονται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον. Δηλαδή, μην το χαϊδεύεις γιατί δεν έχει κάνει τα εμβόλια, πρόσεχε γιατί θα σε δαγκώσει, αυτά που λέμε συνήθως εμείς οι γονείς καμιά φορά, φάε το φαί γιατί θα έρθει ο σκύλος να σε φάει και κάτι τέτοια. Αναπτύσσονται φοβίες στο παιδί χωρίς να υπάρχουν και τραυματικές εμπειρίες, μόνο και μόνο από το οικογενειακό περιβάλλον (<i>ΣΤΕ η ερωτώμενη φαινόταν σκεπτική, όποτε ρώτησα αν υπάρχει κάτι άλλο που μπορεί να σκέφτεται</i>) όχι δεν υπάρχει κάτι ιδιαίτερο, όχι. Α! Μια φορά, θυμάμαι χαρακτηριστικά πέρσι νομίζω σε μία εδώ πέρα... στο Κορωπί νομίζω, στη Γαϊδουροχώρα, είναι ένα πάρα πολύ ωραίο μέρος όπου εκεί είναι υπό την προστασία τους τα γαϊδουράκια και εκεί πραγματικά, βέβαια με φυσιολογικής ανάπτυξης παιδάκια, αλλά τους έκανε πάρα πολύ καλό, ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ με αυτή την επίσκεψη (<i>ΣΤΕ «εκεί αναλαμβάνουν κάποια φροντίδα στο ζώα, δηλαδή στο τάισμα, στο χτένισμα</i>) τους έδειχναν πώς μπορούν να το ταΐζουν, πώς το χτενίζουν, πώς το πλένουν, τους έδειχναν διάφορα (<i>ΣΤΕ η παραπάνω αναφορά δεν ταίριαζε στην ερώτηση αλλά επέτρεψα στην ερωτώμενη να την τελειώσει καθώς αποτελεί προσωπική εμπειρία δράσης που έφερε τα παιδιά σε επαφή με τα ζώα</i>)

	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Ναι, 100%. Θεωρώ ότι συμβάλλουν πάρα πολύ στο να αναπτύξει το παιδί αυτό την έννοια της ευθύνης και να αισθανθεί ασφάλεια.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:06	Εκπαιδευτικός	Ευχαριστώ κι εγώ, να' στε καλά.

8^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Γ.Τ.
Φύλο	Α
Ειδικότητα	ΠΕ.70 ΕΑΕ
Ηλικία	51
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	13
Τόπος εργασίας	Αχαρναί, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Ναι (ετήσια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή ΕΚΠΑ)
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	6
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Ναι
Ώρα έναρξης	3.40
Ώρα λήξης	3.48
Ημερομηνία	19/12/2019

Η συνέντευξη δόθηκε στο γραφείο διδασκόντων του σχολείου, μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου του εκπαιδευτικού. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Είναι πολύ σημαντικός. Για την παρέα μας, την απασχόληση, συναισθηματική ωριμότητα, κοινωνικοποίηση.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων

		στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε να είσαι σε καθημερινή βάση.
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι, αλλά θα το επιθυμούσα πολύ.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Πιθανόν να αντιδρούσαν θετικά, πιθανόν όχι. Αυτό χρήζει διερεύνησης, ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ⁹ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (Follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)
00:03	Εκπαιδευτικός	Ναι. Επίσκεψη σε σχολικές μονάδες από εκπαιδευμένη ομάδα ανθρώπων που θα φέρει σε επαφή την ομάδα παιδιών με ειδικά εκπαιδευμένα ζώα. Οι γνώσεις μου προέρχονται από το διαδίκτυο, τον τύπο.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; (follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)
	Εκπαιδευτικός	Θεωρώ πως ναι, είναι πετυχημένες, με όλον τον πληθυσμό. Όχι μόνο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, στην κοινωνικοποίησή τους, στη μαθησιακή τους εξέλιξη, ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικά να τους ετοιμάσει καλύτερα, να μπορούν να σταθούν πιο εύκολα σε βόλτες στη γειτονιά ή σε αντίστοιχους χώρους όπου μπορούν να συναντήσουν κατοικίδια...
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;)
	Εκπαιδευτικός	Στα πλαίσια κάποιων δραστηριοτήτων έχουμε φέρει

⁹ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		πολλές φορές κατοικίδια στο σχολείο και η ανταπόκριση των παιδιών ήταν πάρα πολύ θετική, από όλη την ομάδα των παιδιών. Στο να γνωρίσουν τα παιδιά τα κατοικίδια ζώα και να μπορέσουν κάποια να εκφραστούν συναισθηματικά πιο εύκολα απέναντι σε κατοικίδια, ενώ ήταν κλειστά σαν χαρακτήρες παιδιά.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Μικρού μεγέθους για να μπορούν να είναι εύκολα και στην πρόσβασή τους μέσα στο σχολείο. (ΣΤΕ «δηλαδή;») Κατά προτίμηση σκύλους, κουνέλια, χάμστερ και κάποια πουλιά.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Η ανενημέρωτη σχολική κοινότητα και το κομμάτι των γονέων κατά κύριο λόγο.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Ναι, για να τους βοηθήσουμε στην ομαλότερη ένταξη στην ομάδα, και της σχολικής και της οικογενειακής.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:06	Εκπαιδευτικός	Παρακαλώ.

9^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Σ.Τ.
Φύλο	Θ.
Ειδικότητα	ΠΕ.70 ΕΑΕ
Ηλικία	24
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	2
Τόπος εργασίας	Αχαρναί, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Ναι (μεταπτυχιακό δίπλωμα του ΕΚΠΑ και ετήσιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή του ΕΚΠΑ)
Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	1
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Όχι (παλαιότερα ναι)

Ώρα έναρξης	18.50
Ώρα λήξης	19.00
Ημερομηνία	20/12/2019

Η συνέντευξη δόθηκε μέσω skype και διήρκησε 10'. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	Μας καλλιεργούν την ενσυναίσθηση. Συνήθως είναι η πρώτη φορά που κι εμείς ως παιδιά μαθαίνουμε να φροντίζουμε κάτι, πώς να δίνουμε αγάπη και πώς να μας δίνει και αυτό πίσω αγάπη χωρίς να ζητάει, ιδίως τα κατοικίδια όπως οι σκύλοι, ας πούμε και μαθαίνουμε τι εστί συντροφιά, τι εστί υπευθυνότητα, υποχρέωση (έχω να το βγάλω έξω το σκυλί, έχω να το ταΐσω). Γινόμαστε πιο υπεύθυνοι άνθρωποι και μπαίνουμε και λίγο στην θέση του άλλου μπαίνοντας ακόμα και λίγο στη θέση του ζώου.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	(ΣΤΕ επανάληψη ερώτησης) Η αλήθεια είναι ότι στην Ελλάδα δεν το χρησιμοποιούμε, παρ' όλα αυτά έχω δει σε σχολεία με αυτισμό να κανονίζουνε εξόδους όπου να υπάρχει επαφή των παιδιών με τα ζώα. Τα παιδιά αντιδρούν εξαιρετικά. Το πρώτο πράγμα που κάνουν είναι να χαμογελάνε και είναι πολύ φιλικό με τα ζώα όπως και τα ζώα είναι πολύ φιλικά με τα παιδιά. Σε πιο προσωπική εμπειρία, πέρυσι που είχα ένα παιδί που δεν είχε αυτισμό αλλά ψυχολογικά θέματα σε μεγάλη έκταση, είδα ότι σε γάτες που μπαινόβγαιναν στο σχολείο την ώρα που ήταν νευριασμένος ήταν τόσο τρυφερός μαζί τους και ξεχνούσε το θυμό του εκείνη την στιγμή και πήγαινε στη γάτα την οποία χάιδευε και της πετούσε φαγητό και αυτό κάπως τον ηρεμούσε. Αυτό δεν το είχα ξαναδεί.

	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; <i>(ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)</i>
	Εκπαιδευτικός	Δεν έχω κάνει κάποιο σεμινάριο αλλά στα πλαίσια των μαθημάτων του μεταπτυχιακού προγράμματος είχε αναφερθεί από καθηγητές η χρήση ζώων και κυρίως αλόγων, οι οποίες κυρίως στο εξωτερικό βοηθούσαν παιδιά με αυτισμό και μας είχαν δείξει στην πράξη και πώς γίνεται, πως περίμεναν τα άλογα να ιππεύσουν, όπως και με σκυλιά, που το έχουμε δει κι αυτό με παιδιά με αυτισμό, όχι βέβαια στην Ελλάδα. Στο εξωτερικό όμως λειτουργεί και χρησιμοποιούν όντως σκύλους για παρεμβάσεις.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	<i>(ΣΤΕ η ερωτώμενη είναι σκεπτική)</i> Συνήθως σχηματίζεται ένα τεράστιο χαμόγελο στο πρόσωπό τους και συνήθως η αντίδρασή τους είναι να πάνε κοντά στο ζώο και αφού το περιεργαστούνε, βλέποντας και από τις αντιδράσεις τους, συνήθως ακουμπούν και τα χέρια τους, δηλαδή δεν τους τρομάζει. Πιο πολύ θέλουν να το περιεργαστούν, να το αγγίξουνε.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ¹⁰ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; <i>(Follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;)</i>
00:05	Εκπαιδευτικός	<i>(ΣΤΕ η ερωτώμενη είναι σκεπτική)</i> Κάποια συγκεκριμένη, όχι. Εκτός και αν μπορώ να αναφέρω την αλογοθεραπεία <i>(ΣΤΕ ναι, ωραία)</i> . Από το μεταπτυχιακό μου πρόγραμμα, στο πλαίσιο των εργασιών είχε αναφερθεί το ζήτημα αυτό και είχε ερευνηθεί από συμφοιτήριά μου, η οποία είχε κάνει εκτενή έρευνα και είχε βρει ότι τα άλογα βοηθούν πάρα πολύ τα άτομα με αυτισμό και μας είχε δείξει και ακριβώς στην πρακτική πώς τα χρησιμοποιούσανε, με ποιον τρόπο.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; <i>(follow-up: Ποια αποτελέσματα</i>

¹⁰ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		<i>έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;)</i>
	Εκπαιδευτικός	Ναι. Θεωρώ ότι δεν διαφέρει, δηλαδή και στα παιδιά τυπικής και στα άτομα/ παιδιά με αναπηρία έχουν τα ίδια αποτελέσματα, απλά στα άτομα με αναπηρία λόγω... (ΣΤΕ « <i>τώρα πώς να το εκφράσω αυτό;</i> » « <i>Με δικά σας λόγια</i> ») βλέπουμε την ξεκάθαρη χαρά τους η οποία είναι και ανεπιτήδευτη τις περισσότερες φορές, δηλαδή επειδή δεν μπορούν να ελέγξουν πάντα τις αντιδράσεις τους βλέπουμε όντως τον εσωτερικό ψυχισμό τους, όταν ασχολούνται με τα ζώα. Δηλαδή τα χαμόγελα, ο τρόπος που πιάνουν τα ζώα πολλές φορές, βλέπουμε ότι ενώ μπορεί να είναι, να παθαίνουν κρίσεις επιθετικότητας τα ζώα συνήθως τα χαϊδεύουν, προσέχουν πώς τα πιάνουν, ανεπιτήδευτα όμως, χωρίς να ξέρουν πώς και τι. Δεν έχω δει ποτέ παιδί με αυτισμό να κακοποιεί ζώο που είναι δίπλα του εκείνη την στιγμή, και αυτό μου έχει κάνει και τρομερή εντύπωση. Τα παιδιά έρχονται πιο κοντά κι έτσι δεν φοβούνται και ξέρουν και πώς να αντιδράσουν με ζώα που ίσως να συναντήσουν και την καθημερινότητά τους, απαλύνει πολλές φορές και τη συναισθηματική φόρτιση και είναι ωραίο να χρησιμοποιούνται όταν το παιδί είναι σε μια έντονη στιγμή του, έτσι ώστε και να ξεχαστεί και να πάρει αγάπη, και από το ζώο είναι ακόμη μεγαλύτερο όλο αυτό που αισθάνεται. Και κάνει καλό, είναι κάτι που βοηθά στην καθημερινότητα και σε συναισθηματική μορφή και σε ψυχικό επίπεδο.
	Ερευνήτρια	<i>Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;)</i>
	Εκπαιδευτικός	Δεν ξέρω αν μπορεί να θεωρηθεί παρέμβαση αλλά έχει γίνει εκδρομή σε πάρκο με ζώα και τα παιδιά είχαν αντιδράσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Τα παιδιά ήταν χαρούμενα, η εκδρομή βγήκε ακούραστα χωρίς να έχουμε περιστατικά κατά τη διάρκειά της και τα παιδιά ήταν πάντα κολλημένα σε οποιοδήποτε ζώο πηγαίναμε από πλευρά σε πλευρά. Η εκδρομή δεν είχε γίνει... για αυτό δεν ξέρω αν μπορεί να θεωρηθεί παρέμβαση. Είχε γίνει για να γνωρίσουν τα παιδιά διάφορα είδη ζώων και να εξοικειωθούν με αυτά (ΣΤΕ « <i>ωραία, άρα για εκπαιδευτικούς σκοπούς;</i> » « <i>ναι, για</i>

		εκπαιδευτικούς»).
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Θεωρώ ότι το πρώτο και καλύτερο είναι ο σκύλος, γιατί και σου δίνει ανιδιοτελή αγάπη και πολλές φορές μπορείς να το εκπαιδεύσεις, οπότε να είναι και ακίνδυνο για τα παιδιά και μετά από όλα αυτά που έχω ακούσει το άλογο, που δεν έχω καταλάβει πώς ακριβώς ηρεμεί τα παιδιά και είναι όνειρο ζωής τους. Αλλά αυτό, ο σκύλος και το άλογο, θεωρώ ότι είναι τα πιο κατάλληλα. Ή θα ήθελα εγώ να κάνω παρέμβαση με αυτά.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Πρώτον, οι φοβίες των γονιών για το αν το ζώο θα είναι φιλικό, για το αν θα γίνει κάποια επίθεση. Δεύτερον, για θέματα μικροβίων και ασθενειών που ίσως να μπορεί να κολλήσει κάποιο από τα παιδιά. Αυτά τα δύο κυρίως, τα οποία θα μπορούσαν να σταθούν και σαν εμπόδιο για να πάρουμε έγκριση.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Ναι, γιατί εφόσον αυτό γίνεται όλο και συχνότερα, γιατί να μην προσπαθήσουμε να το κάνουμε και στην Ελλάδα για να δούμε αν όντως αυτό που λένε ισχύει και στην πράξη ή να κάναμε ένα βήμα παραπάνω για να ακολουθήσουν και οι υπόλοιποι και να έχουμε ένα ακόμη πιο αποδοτικό συμπέρασμα για να ακολουθήσουν και οι υπόλοιποι.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:10	Εκπαιδευτικός	Παρακαλώ.

10^η συνέντευξη

Όνομα εκπαιδευτικού	Φ.Κ.
Φύλο	Θ.
Ειδικότητα	ΠΕ. 70
Ηλικία	50
Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	15
Τόπος εργασίας	Μεταμόρφωση, Αττική
Επίσημη εξειδίκευση στην ΕΑΕ	Όχι

Χρόνος εργασίας με μαθητή με ΔΦΑ	6
Ύπαρξη κατοικίδιου ζώου	Ναι
Ώρα έναρξης	13.15
Ώρα λήξης	13.22
Ημερομηνία	22/12/2019

Η συνέντευξη δόθηκε δια ζώσης, στο σπίτι της ερωτώμενης και διήρκησε 7'. Όπως και σε κάθε εκπαιδευτικό, δόθηκε μια σύντομη περιγραφή του όρου «θεραπευτική παρέμβαση με τη βοήθεια των ζώων» και ενημερώθηκε για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Χρόνος	Άτομο	Συνομιλία
00:00	Ερευνήτρια	Ο 1 ^{ος} άξονας ερωτήσεων αφορά την σχέση του ανθρώπου με τα ζώα. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των ζώων στη ζωή μας;
	Εκπαιδευτικός	(ΣΤΕ σκεπτική) είναι μια συντροφιά, μια απασχόληση... Ότι γινόμαστε πιο υπεύθυνοι με τη φροντίδα τους.
	Ερευνήτρια	Ποια είναι η άποψή σας για την παρουσία των ζώων στο σχολικό πλαίσιο;
	Εκπαιδευτικός	Τα ζώα βοηθούν τα παιδιά να γίνουν πιο υπεύθυνα, να αναλάβουν ρόλους φροντίδας και προστασίας, να μάθουν ότι εκτός από τον εαυτό τους τις ανάγκες και των άλλων.
	Ερευνήτρια	Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων στην τάξη; (ΣΤΕ ερώτηση follow-up: Θα θέλατε να συμμετάσχετε;)
	Εκπαιδευτικός	Όχι. Θα το επιθυμούσα.
	Ερευνήτρια	Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσαν τα παιδιά με ΔΦΑ στην είσοδο ζώων στη σχολική αίθουσα;
	Εκπαιδευτικός	Εξαρτάται. Το κάθε παιδί με αυτισμό είναι διαφορετικό. Δεν ξέρουμε πώς θα αντιδράσει οπότε θα πρέπει να υπάρχει προετοιμασία. Αν το παιδί έχει αισθητηριακά και δεν μπορεί να αγγίξει το ζώο, αυτό δεν θα το βοηθήσει, αν όμως κάποιο άλλο δεν έχει αυτά τα αισθητηριακά και σε συνεργασία και με τους γονείς και με αυτόν που θα το φέρει το ζώο, πιστεύω ότι θα τον βοηθήσει.
	Ερευνήτρια	Προχωράμε στον 2 ^ο άξονα ερωτήσεων, σχετικά με τις ΨΠΜΤΒΤΖ ¹¹ . Έχετε ακουστά κάποια μορφή

¹¹ Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων

		ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>Follow-up Αν ναι, από πού προέρχονται οι γνώσεις σας;</i>)
00:03	Εκπαιδευτικός	Πολύ λίγα πράγματα. Έχω ακουστά ότι ιδίως τα σκυλιά μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό. Η κόρη μου ασχολείται, κάνει ένα μεταπτυχιακό σχετικά με την ειδική αγωγή, από εκεί.
	Ερευνήτρια	Θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικές αυτές οι παρεμβάσεις; Γενικά ή με τον συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών; (<i>follow-up: Ποια αποτελέσματα έχουν σε πληθυσμό σχολικών δομών όπου φοιτούν μαθητές με ΔΦΑ;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Δεν έχω κάποια αποτελέσματα. Δεν ξέρω. Θα τους (σς. Παιδιά με αυτισμό) βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή τους, στο συναισθηματικό τους κομμάτι...
	Ερευνήτρια	Έχετε χρησιμοποιήσει στο σχολείο που εργάζεστε ή εργαζόσασταν κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ; (<i>follow-up: Αν ναι, με ποιον σκοπό;</i>)
	Εκπαιδευτικός	Όχι σε παιδιά με προβλήματα. Έχουμε μιλήσει για τα ζώα, έχουμε μιλήσει για τα κατοικίδια τους και κάποια έχουν φέρει και τα κατοικίδια τους στο σχολείο, πάντα σε συνεργασία με τους γονείς και άδεια από τη διεύθυνση για να τα παρουσιάσουν στους φίλους τους, το πώς τα φροντίζουν τι κάνουν με τα ζώα τους...Τα παιδιά που παρουσίασαν τα ζώα τους έφεραν κάτι από το σπίτι στο σχολείο, οπότε υπάρχει συνεργασία σχολείου- οικογένειας, τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους, μίλησαν για πράγματα που ξέρουν και ιδίως κάποια παιδιά που ήταν πιο ντροπαλά, πιο συνεσταλμένα, αυτό τους βοήθησε να εκφραστούν.
	Ερευνήτρια	Με τι ζώα θα θέλετε να έχετε τέτοια εμπειρία;
	Εκπαιδευτικός	Είχα εμπειρία με πουλιά, ψάρια, χελώνες, αυτά είχαν φέρει στο σχολείο. Θα ήθελα να έχω εμπειρία και με σκυλιά, αλλά αυτό είναι κάπως δύσκολο να έρθει ένας σκύλος στο σχολείο, γιατί δεν ξέρουμε ούτε πώς θα αντιδράσει το σκυλί ούτε πώς θα αντιδράσουν τα παιδιά.
	Ερευνήτρια	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εμπόδια για την είσοδο και τη συμμετοχή των ζώων στην τάξη σας;
	Εκπαιδευτικός	Πρώτ' απ' όλα θα πρέπει να εξεταστούν αλλεργίες, γιατί σε ζώα που υπάρχει τρίχωμα μπορεί κάποια παιδιά να είναι αλλεργικά. Πρέπει να πάρουμε άδεια

		από όλους τους γονείς, να ενημερωθούν όλοι οι γονείς, να πάρουμε άδεια από την διεύθυνση και να υπάρχει συζήτηση πιο πριν. Τι σκύλος θα είναι αυτός; Θα είναι μεγαλόσωμος, θα είναι μικρό; Πώς θα αντιδράσει; Γιατί δεν μπορεί να έρθει το σκυλί με φίμωτρο στο σχολείο.
	Ερευνήτρια	Θα σκεφτόσασταν να αξιοποιήσετε κάποια μορφή ΨΠΜΤΒΤΖ για τους μαθητές με ΔΦΑ στο μέλλον;
	Εκπαιδευτικός	Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, ναι. Θα ήταν καλό να έρθουν σε επαφή με ζώο, γιατί το ζώο δείχνει την αγάπη του χωρίς να έχει δεύτερες σκέψεις, όπως οι άνθρωποι.
	Ερευνήτρια	Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας. Η βοήθειά σας ήταν πολύτιμη.
00:07	Εκπαιδευτικός	Παρακαλώ.