

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΩ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΜΕ ΣΚΥΛΟ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ
ΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΙΝΑΚΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2015

1^{ος} Επιβλέπων: Γεώργιος Κλεφτάρας, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΕΑ

2^η Επιβλέπουσα: Φωτεινή Μπονώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ

Αξιολογήτρια: Ελευθερία Τσέλιου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ

Βαθμός	
Ολογράφως	

Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής έγινε στο πλαίσιο της υλοποίησης του μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε μέσω της Πράξης «Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ με διαδικασία εξατομικευμένης αξιολόγησης ακαδ. έτους 2012-2013» από πόρους του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δίου Βίου Μάθηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του ΕΣΠΑ (2007-2013)».

Ευχαριστίες

Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω σε ξεχωριστή σελίδα της εργασίας μου όλους αυτούς τους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον οποιονδήποτε τρόπο στην υλοποίησή της.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή Γεώργιο Κλεφτάρα για την πολύ καλή συνεργασία μας και για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνδυάσω σε αυτήν την έρευνα τις δύο πραγματικές μου αγάπες, τα ζώα και τα παιδιά.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την αναπληρώτρια καθηγήτρια Φωτεινή Μπονώτη που δέχτηκε να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα της εργασίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προσπάθειά μου.

Κατόπιν θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ιωάννα, τη Στέλλα, την Εύη, την Έλενα και όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής και τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου που με δέχτηκαν στο σχολείο τους και ήταν εκεί για οτιδήποτε χρειάστηκα, και φυσικά θέλω να ευχαριστήσω στον κ. Κωνσταντίνο Μουλά και το σκύλο του Ρόκο.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών για την στήριξη του και την κάλυψη όλων των εξόδων των σπουδών μου και της εργασίας μου.

Και τέλος, με όλη μου την δύναμη θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους δικούς μου ανθρώπους για την ατελείωτη υπομονή, κατανόηση και συμπαράσταση τους.

“Companion animals should matter to educators, if for no other reason than that they matter so much to children”

Jalongo (2004, σελ. 17)

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	9
Abstract.....	11
Πρόλογος.....	13
Θεωρητικό πλαίσιο.....	17
1. Τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο.....	17
1.1. Ταξινόμηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	19
1.2. Προβλήματα εξωτερίκευσης.....	21
1.2.1. Τα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας.....	21
1.2.2. Τα προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς.....	22
1.3. Προβλήματα εσωτερίκευσης.....	24
1.3.1. Η κοινωνική απόσυρση/απομόνωση.....	24
1.3.2. Η συναισθηματική δυσφορία/ Αρνητική συναισθηματικότητα.....	26
2. Η Κοινωνικο-συναισθηματική Μάθηση στο σχολείο.....	30
2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο.....	33
3. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Προσέγγιση.....	35
3.1. Ο ρόλος και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού.....	36

3.2.	Ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου στην παρέμβαση.....	37
4.	Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση μέσω Παιχνιδιού.....	38
4.1.	Ομαδική γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού.....	41
4.2.	Τεχνικές γνωστικής συμπεριφορικής παρέμβασης μέσω παιχνιδιού.....	42
4.3.	Αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς με την γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση.....	45
5.	Τι είναι η Παρέμβαση μέσω ζώου;.....	49
5.1.	Οι Γνωστικές και κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες για την λειτουργία του ζώου στην παρέμβαση.....	51
5.2.	Οφέλη από τις παρεμβάσεις με ζώα στα προβλήματα συμπεριφοράς.....	52
5.2.1.	Προβλήματα εξωτερίκευσης.....	53
5.2.2.	Προβλήματα εσωτερίκευσης.....	55
5.3.	Η παρέμβαση με ζώα στο σχολικό πλαίσιο.....	56
6.	Η Γνωστική-συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού με ζώο.....	57
6.1.	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του ζώου στη γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση.....	58
7.	Το παιχνίδι με τον σκύλο σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης.....	61
7.1.	Η επιλογή του σκύλου ως ζώο παρέμβασης.....	61
7.2.	Τεχνικές και τρόποι παιχνιδιού με το σκύλο.....	64
7.2.1.	Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση του άγχους.....	64

7.2.2. Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους και της κοινωνικής απομόνωσης	67
7.2.3. Παιχνίδια με το σκύλο με στόχο την αναγνώριση συναισθημάτων και την αυτό-ρύθμιση	68
7.2.4. Παιχνίδια με το σκύλο με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης.....	69
7.2.5. Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και διασπαστικής συμπεριφοράς.....	70
7.2.6. Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας.....	72
8. Σύγκριση παραδοσιακών μεθόδων παρέμβασης με την παρέμβαση μέσω ζώων.....	73
9. Οι Στόχοι και οι Υποθέσεις της παρούσας έρευνας.....	74
10. Μέθοδος.....	78
10.1 Δείγμα.....	78
10.2 Εργαλείο.....	78
10.3 Υλικό.....	81
10.4 Διαδικασία.....	84
10.5 Ηθική Δεοντολογία.....	85
11. Αποτελέσματα.....	86
11.1 Εισαγωγή.....	86
11.2 Προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας.....	87
11.3 Προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς.....	87

11.4 Προβλήματα κοινωνικής απόσυρσης και ανασφάλειας.....	88
11.5 Προβλήματα αρνητικής συναισθηματικότητας.....	89
11.6 Προβλήματα ελέγχου των σφικτήρων.....	90
11.7 Προβλήματα μη ταξινομημένων συμπεριφορών.....	90
11.8 Προβλήματα εξωτερίκευσης.....	91
11.9 Προβλήματα εσωτερίκευσης.....	92
11.10 Σύνολο προβλημάτων συμπεριφοράς.....	93
12. Συζήτηση.....	94
12.1 Εισαγωγή.....	94
12.2 Τα προβλήματα συμπεριφοράς.....	95
12.3 Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις προς διερεύνηση.....	97
13. Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	100
14. Παραρτήματα.....	123

Περίληψη

Η σύγχρονη έρευνα στη θεραπεία με ζώα εξερευνά το ρόλο των ζώων, στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων και των προβλημάτων της συμπεριφοράς των μικρών παιδιών. Η παρούσα πειραματική μελέτη αποσκοπεί στην διερεύνηση της επίδρασης ενός πιλοτικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μέσω παιχνιδιού με το σκύλο πλαισιωμένο από τη θεωρία και τις μεθόδους της γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης. Το πρόγραμμα στοχεύει στα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται μέσα στην τάξη από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αποβλέπει στην μείωση της έντασης προβλημάτων ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας, διασπαστικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας, κοινωνικής απομόνωσης, προβλημάτων άγχους και κατάθλιψης, μη ταξινομημένων συμπεριφορών, προβλημάτων ενούρησης και εγκόπρισης, εξωτερικευμένων προβλημάτων εσωτερικευμένων προβλημάτων. Για τη μέτρηση και αξιολόγηση των παραπάνω συμπεριφορών χρησιμοποιήσαμε τον «Κατάλογο Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία/ ΚΕΣΠΗ-Α» του Μανωλίτη (2013) για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών που φοιτούν σε νηπιακές σχολικές δομές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα συνέβαλλε στη μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς των παιδιών ($T=-1.906$, $sig.=.057$, $p<.05$, πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση: $M=1.06$, $SD=1.87$ και ομάδα σύγκρισης μετά την παρέμβαση: $M=3.44$, $SD=3.31$). Παρόλο που οι μετρήσεις μεμονωμένων συμπεριφορών δε δείχνουν συνήθως κάποια σημαντική διαφορά, το σύνολο των προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να μειώνεται με την εμπλοκή του σκύλου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση: $M=5.00$, $SD=3.97$ με $T=-2.774$, $sig.=.006$, $p<.05$ και

ομάδα σύγκρισης μετά την παρέμβαση: $M=7.25$, $SD=6.76$ με $T=-1.927$, $sig.=.054$. $p<.05$). Καταλήγοντας, η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα πιλοτικό εγχείρημα που υποδεικνύει ότι η εμπλοκή του σκύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων ενθαρρύνοντας περαιτέρω την έρευνα σε αυτό πεδίο.

Λέξεις-κλειδιά: ομαδική γνωστικο-συμπεριφοριστική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού με σκύλο, προβλήματα συμπεριφοράς

Abstract

Recent literature in animal assisted therapy investigates the role of the animals when dealing with emotional and behavioural difficulties of young children. The current experimental study aims at exploring the influence of a pilot teaching programme of social and emotional learning based on group cognitive behavioural intervention/approach which makes use of a dog. The programme is about the actual problems encountered at a kindergarten classroom. Specifically, the programmes tries to help children cope with attention deficit/hyperactivity disorders, social isolation, stress and depression, unclassified behaviours, urination problems, externalised problems and internalized problems. To measure and evaluate the childrens' behaviours we have used the "Catalogus of Control of Behaviour in Pre-school Age/CESPI-A" of Manolitis (2013) aiming at children at kindergarten. According to the finding of the study, teaching with the assistance of a dog may help children to have a less disruptive behaviour and to be less aggressive ($T=-1.906$, $sig. = .057$, $p<.05$, experimental group after the intervention: $M=5,00$, $SD=3,97$, control group after the intervention: $M=7.25$, $SD=6.76$). In general, the results of each behaviour considered separately do not show any significant difference between the control group and the experimental group. However, when measuring the whole behaviour, it seems that the engagement of the dog may help children (experimental group after the intervention: $M=5,00$, $SD=3.97$ and $T=-2.774$, $sig. = .006$, $p<.05$, control group after the intervention: $M=7.25$, $SD=6.76$ and $T=-1.927$, $sig. = .054$, $p<.05$). To conclude, this study is a pilot study which implies that involving a dog in a teaching programme may be helpful with dealing with emotional and behavioral difficulties. In this way, it encourages further research on the topic.

Keywords: Group cognitive behavioural play therapy, canine play therapy, emotional
and behavioural problems

Πρόλογος

Τον τελευταίο αιώνα, και ιδιαίτερα μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες έδειξαν μία αύξηση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφορών, των ψυχικών διαταραχών και της ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους (Rutter & Smith, 1995). Τις τελευταίες δεκαετίες όμως, υπάρχει μία έντονη κινητικότητα στον τομέα της συμβουλευτικής ψυχολογίας, καθώς αυτή αναπτύσσεται και επεκτείνεται. Μελέτες αναδεικνύουν τον έντονο και κοινό προβληματισμό των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους, τη διαχείριση και την ομαλή λειτουργία της τάξης τους, και τελικώς της ορθής ανάπτυξης των ίδιων των μαθητών. Οι πιο δύσκολες καταστάσεις που παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί στους σχολικούς ψυχολόγους, αποτελούν τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες στη συμπεριφορά (Merrett & Wheldall, 1984, 1987; Norris, 2003).

Έτσι, άρχιζαν να γίνονται μαζικές έρευνες για να εντοπίσουν τα ποσοστά του πληθυσμού που αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες. Στις μικρότερες ηλικίας τα ποσοστά ήταν μικρότερα από 6-15% (Whitmore & Bax, 1984), ενώ στο δημοτικό η συχνότητα εμφάνισης ήταν γύρω στο 25-27% (Richman, Stevenson, & Graham, 1982).

Η ανάγκη για ουσιαστική παρέμβαση, ήδη από την προσχολική ηλικία, έγκειται στο γεγονός της κλιμάκωσης αυτών των προβλημάτων σε διαφορετικά πλαίσια, σε μεγαλύτερο βαθμό και στην μεταμόρφωση της αρχικής συμπεριφοράς σε ένα πιο ευρύ φάσμα προβλημάτων με την πάροδο του χρόνου. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται με την κακή σχολική επίδοση (McCroskey & Daly, 1976) και τις κακές κοινωνικές σχέσεις (Crozier 1995).

Αντίθετα, ως σημαντικοί συντελεστές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων θεωρούνται η κοινωνική αλληλεπίδραση (Daly & Korinek, 1980) και η συναισθηματική ευμάρεια των μαθητών. Εξάλλου η νευροεπιστήμη μας έχει αποδείξει πόσο σημαντικά είναι τα συναισθήματα για την μάθηση και τον ρόλο – κλειδί που παίζουν σε αυτήν (Geake, 2006; Geake & Cooper 2003).

Δεδομένου της γρήγορης εξέλιξης των διαστάσεων των προβλημάτων, έχουν δημιουργηθεί πολλά προγράμματα πρόληψης και πρόωμης παρέμβασης που να ξεκινούν από το νηπιαγωγείο, όπου η ηλικία των παιδιών θεωρείται κρίσιμη, γιατί σε αυτή την ηλικία αναπτύσσονται όλοι οι νέοι μηχανισμοί και δεξιότητες. Στόχος αυτών των προγραμμάτων αποτελεί η εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, με τις οποίες τα παιδιά θα μάθουν να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα της συμπεριφοράς τους.

Όσο όμως περνάνε οι δεκαετίες, νέες προσεγγίσεις και τακτικές φαίνονται να δοκιμάζονται. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει μία νέα προσέγγιση με βοήθημα τα ζώα στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων και των προβλημάτων της συμπεριφοράς των μικρών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση που έχει ένα πιλοτικό πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που χρησιμοποιεί ως μέσο το παιχνίδι με το σκύλο και το οποίο στηρίζεται στη θεωρία και στις τεχνικές της γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης, στα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται μέσα στην τάξη από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο ορίζονται και περιγράφονται τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι στόχοι που θέτονται από τους θεωρητικούς της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης σε ένα πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής

παρέμβασης όταν πραγματοποιούνται σε σχολικές αίθουσες ή καλά οργανωμένα ιδρύματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφουμε την γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση παρέμβασης σε παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα στη συμπεριφορά. Γίνεται λόγος για το ρόλο που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, καθώς και μέχρι πιο όριο πρέπει να φτάνουν οι προσδοκίες του. Επίσης, αναφέρεται με ποιον τρόπο οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν σε μία τέτοια παρέμβαση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται πώς διαμορφώνεται η γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση που πραγματοποιείται σε ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ουσιαστικά, προσθέτουμε το παιχνίδι, που αποτελεί χαρακτηριστική δραστηριότητα των μικρών παιδιών, με τον τρόπο που χρησιμοποιείται σε κατευθυνόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο εισάγουμε την καινούργια τάση ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας στην χρήση των ζώων ως θεραπευτικά μέσα, η οποία στηρίζεται στην άποψη ότι οι παρεμβάσεις με ζώα στηρίζονται στην υπόθεση πως υπάρχουν κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη, τόσο στα παιδιά με τυπικές συμπεριφορές, όσο και στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ειδικές ανάγκες, όπως επίσης, και ότι θα υπάρξουν αλληλεπιδράσεις ακόμα και με παιδιά που δεν είχαν προηγουμένως καμία σχέση με ζώα (Melson & Fine, 2006).

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται οι τεχνικές με τις οποίες μπορεί να ενταχθεί στην παρέμβαση με γνωστικό-συμπεριφοριστική προσέγγιση, το ζώο.

Στο έβδομο κεφάλαιο εστιάζουμε στη χρήση του σκύλου σε μία τέτοια παρέμβαση και περιγράφουμε για ποιον λόγο επιλέγουμε το σκύλο ως ζώο παρέμβασης και με ποιον τρόπο τον εντάσσουμε και τι είδους δραστηριότητες πραγματοποιούνται.

Στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει μία σύγκριση της παραδοσιακής παρέμβασης με την νέα, παρ' όλου που τα ερευνητικά δεδομένα είναι πολύ περιορισμένα.

Στο ένατο κεφάλαιο περιγράφονται το ερευνητικό ερώτημα και οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Στο δέκατο κεφάλαιο περιγράφουμε τη μέθοδο και τη διαδικασία που ακολουθήσαμε για να την υλοποίηση της έρευνας. Γίνεται η περιγραφή του δείγματος, του εργαλείου και του πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης.

Στο ενδέκατο περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα, ενώ στο δωδέκατο γίνεται λόγος επί των αποτελεσμάτων και η αποτίμηση τους, καθώς και η παιδαγωγική τους αξία. Τέλος, περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις διερεύνησης του θέματος σε μελλοντικές μελέτες.

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο.

Ο ορισμός που δίνεται στον όρο «προβλήματα συμπεριφοράς» διαφέρει σημαντικά μεταξύ των μελετών, και το πώς αποδίδεται από εκπαιδευτικούς, γονείς και ψυχολόγους. Ο Cooper (1996) τονίζει πως κυρίως για επικοινωνιακούς λόγους, πρέπει να αναγνωρίσουμε την αξία ενός κοινού λεξιλογίου για τα προβλήματα των παιδιών, που θα επιτρέψει τουλάχιστον στους επαγγελματίες της ίδιας ειδικότητας να επικοινωνήσουν με την ίδια γλώσσα. Για τους εκπαιδευτικούς αυτό θα σημαίνει ότι θα μπορούν να αναγνωρίζουν και να συζητήσουν κοινά πρότυπα των προβλημάτων, έτσι ώστε να αρχίσουν να χτίζουν μια σωρευτική άποψη και επιτυχείς τρόπους αντιμετώπισης παρόμοιων προβλημάτων. Επίσης, θα μπορούν να παρέχουν λεπτομερείς αναφορές αντικειμενικού προτύπου συμπεριφοράς σε ατομικό επίπεδο και να παρουσιάζουν εκθέσεις, στοιχεία και πληροφορίες στους γονείς και σε όποιον άλλον κριθεί απαραίτητο. Αυτό πρακτικά σημαίνει την είσοδο και την υποστήριξη επαγγελματιών από άλλους κλάδους, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, ιατρούς κ.α.).

«Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες κυμαίνονται από κακή κοινωνική προσαρμογή έως μη φυσιολογικό συναισθηματικό άγχος. Γίνονται εμφανείς μέσω απομονωτικών, καταθλιπτικών ή αυτοτραυματικών τάσεων» [Department of Education (DfE), 1993, παρ.] Γίνονται, δηλαδή, εμφανείς λόγω εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων εκδηλώσεων της συμπεριφοράς. Συνεπώς, ο όρος *συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες* είναι ένας όρος «ομπρέλα» για να περιγράψει τα κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, τα

οποία είναι αρκετά σοβαρά για να προκαλέσουν ανησυχία στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αργότερα εμφανίστηκε και με τη μορφή: *κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες*. Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται γιατί σε γενικές γραμμές έχουν μεγάλη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα. (Chazan, Laing & Davies, 1994).

Κατά τον Cooper (1996), η τυπολογία και η κατηγοριοποίηση των δυσκολιών αυτών, γίνεται με σκοπό να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα ευρύ φάσμα των περιγραφών για τις διαφορετικές εκδηλώσεις των δυσκολιών. Καθεμία τυπολογία μπορεί να αναλυθεί σε μια σειρά από πιο λεπτομερή περιγραφικά στοιχεία (ή κριτήρια). Με τη σειρά της, η ισχύς των όρων, όταν χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου ατόμου, καθορίζεται από το ταίριασμα των κριτηρίων με αποδεδειγμένες χαρακτηριστικές πτυχές της συμπεριφοράς του ιστορικού του κάθε παιδιού (δηλαδή, στοιχεία που πρέπει να παρέχονται από την πραγματική συμπεριφορά του παιδιού για την υποστήριξη των ισχυρισμών).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μία ιδιαιτερότητα λόγω της ηλικίας τους. Η προσχολική ηλικία είναι μία ηλικία όπου τα παιδιά βρίσκονται σε ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι στην ηλικία αυτή διακρίνεται μία έντονη ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως της αυτονομίας, του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Kochanska, Coy, & Murray, 2001). Ίσως οι περισσότερες μορφές συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας να θεωρούνται «ενοχλητικές» για κάποιους ενήλικες κάτω από συγκεκριμένα πλαίσια και περιστάσεις. «Προβληματικές», όμως, θα θεωρούνταν όταν αυτές οι συμπεριφορές επαναλαμβανόντουσαν σε περισσότερα πλαίσια και καταστάσεις, για τουλάχιστον μία μικρή περίοδο, κάτω από διαφορετικές συνθήκες

και σε αλληλεπίδραση με διαφορετικούς ενήλικες, όπου οι παρατηρήσιμες αποκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς να εμφανίζονται με συγκεκριμένους συνδυασμούς και διάταξη εμφάνισης. Ακόμη, η οριοθέτηση της τυπικής συμπεριφοράς από την αποκλίνουσα σχετίζεται με την αποτελεσματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και με τη σχολική επίδοση. Με τα παραπάνω κριτήρια ορίζεται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί με σχετική ασφάλεια η διάκριση της τυπικής από την αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας (Campell, 1990,1995).

1.1. Ταξινόμηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Αρχικά, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι η ταξινόμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς δεν γίνεται με σκοπό της απόδοσης «ταμπέλας» στα παιδιά, όσο του προσδιορισμού της ίδιας της συμπεριφοράς, με σκοπό όπως είπαμε και προηγουμένως την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, ο κίνδυνος για στιγματισμό, σύμφωνα με τον Merrell (2003), δεν παύει να υπάρχει αν σταματήσουμε την επιστημονική προσπάθεια και προσέγγιση να διακρίνουμε κάποιες κατηγορίες στις προβληματικές συμπεριφορές, αλλά αντίθετα είναι πολύ χειρότερος ο στιγματισμός που δέχεται και θα δέχεται ένα παιδί από τον περίγυρό του και τους «σημαντικούς άλλους».

Οι ταξινομήσεις, λοιπόν, που γίνονται για να περιγράψουν χαρακτηριστικές μορφές συμπεριφοράς, αντανακλούν τις διάφορες ιδεολογικές προσεγγίσεις σε σχέση με τον προσδιορισμό των προβλημάτων αυτών. Έτσι, αυτές που έχουν κατηγορίες ονομάζεται *κλινικές* και αυτές που περιγράφονται σε διαστάσεις ονομάζονται *εμπειρικές* (Mash & Dozois, 2003; Papatheodorou, 2005).

Το πιο γνωστό σύστημα κλινικής ταξινόμησης είναι το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο (DSM), το οποίο έχει αναπτυχθεί για «να παρέχει σαφείς περιγραφές διαγνωστικών κατηγοριών, προκειμένου να διευκολύνουν τους γιατρούς και ερευνητές στη διάγνωση, στην επικοινωνία, στη μελέτη και στη θεραπεία των διάφορων ψυχικών διαταραχών» (American Psychological Association 1987: vii, όπως αναφέρεται στο Paratheodorou, 2005, σελ. 30). Παρ'όλ' αυτά, το εγχειρίδιο αυτό έχει δεχτεί πολλές αρνητικές κριτικές όσον αφορά τα προβλήματα που αφορούν παιδιά καθώς έχει γραφεί και απευθύνεται κατά βάση σε ενήλικες, αλλά και επειδή λαμβάνει ελάχιστα υπόψιν το φύλο και την ηλικία των παιδιών (Bloomquist & Schenell, 2002; Campell; 2002; Merrell, 2003). Στην έκδοση DSM-IV-TR, γίνεται μία καλύτερη προσπάθεια να ενταχθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μικρών παιδιών σε μία ευρύτερη κατηγορία προβλημάτων (American Psychological Association, 2000). Στο DSM-5, που κυκλοφόρησε το Μάρτιο του 2013, τα διαγνωστικά ακολουθούν ένα χρονολογικό κριτήριο, δηλαδή πώς εμφανίζεται μία διαταραχή κατά την παιδική ηλικία, την εφηβεία ή την ενήλικη ζωή, ενώ υπάρχουν γενικές ανακατατάξεις (Rodríguez-Testal, Senín-Calderón, & Perona-Garcelán, 2014).

Εντούτοις, η κλινική κατηγοριοποίηση θα πρέπει να έχει μία μικρή χρήση στο σχολικό πλαίσιο, κατά την άποψη του Kauffman (1989, Paratheodorou, 2005) και Quay (1972), γιατί είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με την ψυχιατρική ορολογία για να καταλαβαίνουν τις ψυχολογικές και ψυχιατρικές αναφορές. Έτσι, η αδυναμία και η ακαταλληλότητα των ψυχιατρικών συστημάτων κατηγοριοποίησης, έκανε πολλούς κλινικούς και ερευνητές να προχωρήσουν σε πολυμεταβλητές στατιστικές αναλύσεις εμπειρικών δεδομένων, ώστε να εντοπίσουν από ένα μεγάλο εύρος ερωτήσεων προς γονείς και εκπαιδευτικούς, ποιες είναι αυτές

οι συμπεριφορές που προέρχονται από το γενικό πληθυσμό, αλληλοσχετίζονται και συγκροτούν ευρύτερες ομάδες ή διαστάσεις προβλημάτων συμπεριφοράς. Αυτές οι ομαδοποιήσεις ονομάζονται «σύνδρομα προβλημάτων».

Τα προβλήματα συμπεριφοράς χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες: α) Στα προβλήματα εξωτερίκευσης, και, β) στα προβλήματα εσωτερίκευσης. Ο λόγος που γίνεται αυτό είναι για να είναι πιο εύκολα παρατηρήσιμες από τους εκπαιδευτικούς. Η ομαδοποίηση αυτή γίνεται για διευκόλυνση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι, όπως αναφέραμε και παραπάνω, πολλοί επιστήμονες διαχωρίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα. (Ancheback & Rescorla, 2002; Campell, 1990,1995; Cooper, 1996; Chazan et al., 1994; Hinshaw, Han, Erhardt & Huber, 1992; Mash & Dozois, 2003; Merrell, 2003).

1.2. Προβλήματα εξωτερίκευσης

1.2.1. Προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας

Τα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας είναι προβλήματα νευροαναπτυξιακής φύσεως. Το βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η απροσεξία και η παρορμητικότητα που παρεμβαίνει στην ομαλή ανάπτυξη του ατόμου.

Η απροσεξία εκδηλώνεται ως περιπλάνηση μακριά από το έργο που επιτελείται εκείνη την δεδομένη στιγμή. Διακρίνεται αποδιοργάνωση, ακαταστασία, έλλειψη κατανόησης και έλλειψη επιμονής, έχοντας δυσκολία στη συγκέντρωση και στην εστίαση σε ένα θέμα.

Η υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα αναφέρεται σε υπερβολική κινητική δραστηριότητα, σε υπερβολική νευρικότητα, πολυλογία κ.α. Πολλά συμπτώματα

είναι παρόντα πριν την ηλικία των 12 ετών, αλλά η ουσιαστική κλινική εικόνα αποκτάται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Πολλοί γονείς παρατηρούν πρώτα υπερβολική κινητική δραστηριότητα, όταν το παιδί είναι μικρό, αλλά τα συμπτώματα είναι δύσκολο να διακριθούν πριν την ηλικία των 4 ετών. Στην προσχολική ηλικία, η κύρια εκδήλωση είναι η υπερκινητικότητα (Gimpel & Holland, 2003), η ελλειμματική προσοχή γίνεται πιο εμφανή κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου.

Πολλές εκδηλώσεις της διαταραχής είναι παρούσες σε δύο ή περισσότερα πλαίσια (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, με φίλους ή συγγενείς ή σε άλλες δραστηριότητες). Συνήθως, τα συμπτώματα ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται. Τα σημάδια των αυτών των προβλημάτων μπορεί να είναι ελάχιστα ή ανύπαρκτα, όταν το άτομο λαμβάνει συχνές ανταμοιβές για τις κατάλληλες συμπεριφορές και είναι υπό στενή επιτήρηση ή ασχολείται με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες δραστηριότητες ή σταθερή εξωτερική διέγερση (π.χ., μέσω ηλεκτρονικών οθονών), ή αλληλεπιδρά σε one-on-one καταστάσεις (π.χ., το γραφείο του ιατρού). Τέλος, η συχνότητα εμφάνισης του προβλήματος της ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας προσδιορίζεται από αρκετούς επιστήμονες στο 3%-7% του γενικού πληθυσμού στους περισσότερους πολιτισμούς (American Psychological Association, 2013).

1.2.2. Προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς

Στην κατηγορία αυτή των προβλημάτων εντάσσονται *τα προβλήματα της εναντιωματικής- προκλητικής συμπεριφοράς και τα προβλήματα της διαγωγής*. Για πολλούς επιστήμονες η ύπαρξη των προβλημάτων διαγωγής στην προσχολική ηλικία με τον τρόπο που παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο της Αμερικανής Ψυχιατρικής Ένωσης, αμφισβητείται καθώς τα κριτήρια θεωρούνται ακραία με πολύ σοβαρές και

έντονες συμπεριφορές που δεν μπορούν να χαρακτηρίσουν ένα μικρό παιδί πριν την ηλικία των 6 ετών (Keenan & Wakschlag, 2002).

Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν ακόμα κατανοήσει πλήρως την γενική έννοια των θεσμοθετημένων κανόνων, και έτσι είναι δύσκολο κανείς να μπορεί να εντοπίσει ένα παιδί να ενεργεί με τόσο ακραίο και επιθετικό τρόπο από πρόθεση, με σκοπό να κάνει κακό στους άλλους (Keenan & Wakschlag, 2002). Για αυτό το λόγο τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι πιο ελαστικά και στηρίζονται σε εμπειρικές μελέτες (Egger & Angold, 2006), οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα διαγωγής δεν διακρίνονται ξεκάθαρα από τα προβλήματα της εναντιωματικής/ προκλητικής συμπεριφοράς (Chacko, Wakschlag, Hill, Danis, & Espy, 2009).

Τα συμπτώματα της *εναντιωματικής- προκλητικής συμπεριφοράς* μπορεί να περιορίζονται σε ένα μόνο πλαίσιο και αυτό συνήθως είναι το σπίτι με τα μέλη της οικογένειας.. Είναι σημαντικό η συμπεριφορά του ατόμου να αξιολογείται σε αρκετά πλαίσια και ποικίλες ανθρώπινες σχέσεις Τα πρώτα συμπτώματα συνήθως εμφανίζονται κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και σπανιότερα στην αρχή της εφηβείας. Στην κρίσιμη προσχολική ηλικία τα παιδιά εμφανίζουν εκρήξεις θυμού σε εβδομαδιαία βάση. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως σύμπτωμα της εναντιωματικής συμπεριφοράς μόνο εάν συνέβαινε τις περισσότερες ημέρες για τους τελευταίους 6 μήνες, και σε συνδυασμό με τουλάχιστον άλλα τρία-τέσσερα συμπτώματα της εναντιωματικής συμπεριφοράς. Έρευνες έδειξαν ότι ο βαθμός εμφάνισης της εναντιωματικής συμπεριφοράς εμφανίζεται σχετικά σταθερός ανάμεσα στις χώρες που διαφέρουν ως προς τη φυλή και την εθνικότητα (American Psychological Association, 2013).

Οι περισσότεροι ερευνητές αποδίδουν τον όρο «*επιθετικότητα*» στα προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς και τα κατατάσσουν σε διαφορετικές

κατηγορίες ο καθένας. Τα συμπτώματα της επιθετικότητας στις μικρές ηλικίες θα λέγαμε ότι έχουν ως στόχο είτε τη διεκδίκηση κάποιου επιθυμητού πράγματος, για παράδειγμα, κάποιου παιχνιδιού (συντελεστική/λειτουργική επιθετικότητα), είτε συγκεκριμένα να πληγώσει κάποιο άτομο για εκδίκηση, ή για εδραίωση της κυριαρχίας που μπορεί να επιφέρει (εχθρική επιθετικότητα) (Κοντοπούλου, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν σε σημαντικά δείγματα παιδιών, από την παιδική μέχρι την εφηβική ηλικία, η επιθετικότητα αγγίζει τον υψηλότερο δείκτη στην ηλικία των 3 ετών (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003). Μεταξύ των 3 με 6 ετών εντοπίζονται αλλαγές στην επιθετικότητα των παιδιών, όπως να μειώνονται οι σωματικές μάχες για τη διεκδίκηση της κατοχής κάποιου αντικειμένου, να αυξάνεται το ποσοστό της λεκτικής επιθετικότητας (απειλές, προσβολές, πειράγματα), και τέλος, να εμφανίζεται η εχθρική επιθετικότητα κατά τη διεκδίκηση του επιθυμητού αντικειμένου (Cole, M. & Cole, S.R., 2001).

1.3. Προβλήματα εσωτερίκευσης

Τα προβλήματα εσωτερίκευσης αναφέρονται περισσότερο στα προβλήματα του συναισθήματος και στο πρόβλημα της έλλειψης εκφραστικότητας της συμπεριφοράς. Επίσης περιλαμβάνουν τα προβλήματα που αφορούν τον έλεγχο των σφικτήρων (ενούρηση και εγκόπριση). Στην πραγματικότητα, η διάκριση των προβλημάτων εσωτερίκευσης, στα μικρά παιδιά, σε επιμέρους διαστάσεις ή κατηγορίες δεν είναι πάντοτε εφικτό, επειδή τόσο εμπειρικά όσο και κλινικά δεν είναι σαφή τα κριτήρια.

1.3.1. Η κοινωνική απόσυρση/απομόνωση

Στο δημοφιλές εγχειρίδιο DSM-5 η *κοινωνική απόσυρση* προσεγγίζεται ως σύμπτωμα παρά ως ένα ξεχωριστό σύνδρομο με την δική του ετυμολογία και τα δικά του κριτήρια διάγνωσης. Ωστόσο, στις εμπειρικές έρευνες στα μικρά παιδιά παρατηρείται ως μία ιδιαίτερη συμπεριφορά αυτής της ηλικίας.

Εκδηλώνεται με την απομόνωση, την απόρριψη από τους συνομήλικους, την απάθεια, την κοινωνική επιφυλακτικότητα, την ντροπαλότητα και την αναστολή της συμπεριφοράς προς οτιδήποτε άγνωστο (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Η κοινωνική επιφυλακτικότητα φαίνεται να είναι η πιο συχνή εκδήλωση κοινωνικής απόσυρσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιθανόν αυτό να πηγάζει από το γεγονός ότι σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Έτσι, τα παιδιά δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες με άλλους συνομηλικούς, και όταν το κάνουν συχνά αποσύρονται εύκολα. Με τον τρόπο αυτόν παραμένουν απλοί θεατές στην όλη δράση και γενικά απόμακροι από κάθε είδους κοινωνικής συναναστροφής και αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά της τάξης (Fantuzzo, Bulotsky, Mcdermott, Mosca, & Lutz, 2003).

Εκτός από την προβληματική αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ένα μικρό παιδί μπορεί να εκδηλώσει συμπεριφορές κοινωνικής απόσυρσης ή απομόνωσης, έχοντας μειωμένη επαφή με τη νηπιαγωγό ή τη δασκάλα ή distάζοντας να μιλήσει σε άλλους (επιλεκτική αλαλία). Επίσης, μπορεί να κοιτάζει άσκοπα στο «κενό» ή να επιλέγει πάντα το μοναχικό παιχνίδι (Ladd & Profilet, 1996). Ως συνέπεια των ελλιπών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και δεξιοτήτων, τα υπόλοιπα παιδιά αρχίζουν να απορρίπτουν το συγκεκριμένο παιδί, και όσο μεγαλώνει να απομακρύνεται ακόμη περισσότερο (Besevegis & Galanaki, 2010).

Είναι σημαντικό, κατά την αξιολόγηση των μορφών συμπεριφοράς των παιδιών, να λαμβάνουμε υπόψιν μας πώς υπάρχουν παιδιά που από την φύση τους έχουν γεννηθεί ήσυχα και λιγότερο εξωστρεφή από κάποια άλλα παιδιά. Αυτό, όμως δεν πρέπει να το συγχέουμε με το πότε η κοινωνική απόσυρση αρχίζει να γίνεται πρόβλημα και παρεμβαίνει της καθημερινής φυσιολογικής ανάπτυξης του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και γενικότερα στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις (Balda & Duhan, 2010).

1.3.2. Η συναισθηματική δυσφορία/ Αρνητική συναισθηματικότητα

Στους όρους *συναισθηματική δυσφορία* και *αρνητική συναισθηματικότητα* (Wilmshurst, 2011), συμπεριλαμβάνονται τα προβλήματα άγχους και κατάθλιψης. Είναι δύσκολο να περιγράψουμε τα προβλήματα άγχους και καταθλιπτικής διάθεσης όπως εμφανίζονται στα παιδιά, καθώς ο επίσημος οδηγός των διαταραχών DSM, αναφέρεται περισσότερο στη συμπτωματολογία των ενηλίκων. Πολλοί επιστήμονες όταν αναφέρονται στην αρνητική συναισθηματικότητα των μικρών παιδιών συμπεριλαμβάνουν τα προβλήματα άγχους και καταθλιπτικής διάθεσης μαζί, γιατί εμφανίζουν πολλά κοινά στοιχεία κατά την εκδήλωσή τους. Ειδικά πριν την εφηβική ηλικία, δείχνουν να συνυπάρχουν σε μία ενιαία οντότητα (Lonigan, Phillips, & Hooe, 2003). Γι' αυτό το λόγο προτείνεται μία κοινή αντιμετώπιση του άγχους και της κατάθλιψης, κάτω φυσικά από ένα κοινό αναπτυξιακό πρίσμα (Wilmshurst, 2011).

Παρόλου που σχετικά πρόσφατα η επιστημονική κοινότητα αναγνώρισε την ύπαρξη της *κατάθλιψης στα παιδιά*, εντούτοις δεν γίνεται εκτενής και σαφής περιγραφή των συμπτωμάτων ούτε καν στο πρόσφατο εγχειρίδιο του DSM-5. Ειδικότερα δε για την προσχολική ηλικία. Έτσι, για να διαγνωστεί η ύπαρξη κλινικών καταθλιπτικών συμπτωμάτων απαιτείται ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εργαλείο

(Luby, Heffelfinger, Mrakotsky, Hessler, Brown, & Hildebrand 2009). Ένα τέτοιο εργαλείο ανέπτυξαν οι Levi, Sogos, Mazze και Paolesse (2001).

Επιπρόσθετα των παραπάνω κριτηρίων του εργαλείου ανίχνευσης της καταθλιπτικής συμπεριφοράς, οι Shafii & Price (1992) προσθέτουν για την ηλικία των 3-5 ετών τα προβλήματα ύπνου, όπως συχνόι εφιάλτες, φοβία στο σκοτάδι, δυσκολίες στο να πάει στο κρεβάτι για ύπνο ή να ξυπνάει το βράδυ. Οι εφιάλτες μπορεί να έχουν συναισθηματική υπερφόρτωση σχετικά με θέμα το θάνατο, καταστροφές, απειλές και κινδύνους χωρίς καμία ελπίδα για σωτηρία. Επίσης, άλλα συμπτώματα μπορεί να είναι η απομόνωση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, σωματικές ενοχλήσεις, συμπεριφορά λικνίσματος (κούνημα κεφαλιού), δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής, η καθυστερημένη κατάκτηση γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων, και τέλος, η μειωμένη εμπλοκή σε συμβολικό παιχνίδι.

Τα ποσοστά εμφάνισης των προβλημάτων καταθλιπτικής διαταραχής τόσο στην προσχολική όσο και στην σχολική ηλικία δεν υπερβαίνουν το 2% του γενικού πληθυσμού (Egger & Angold, 2006; Gimpel & Holland, 2003). Επιπρόσθετα, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία του παιδιού, τόσο πιθανότερο είναι η κατάθλιψη να εκδηλώνεται με ευερέθιστη και οξύθυμη παρά με καταθλιπτική διάθεση (Gimpel & Holland, 2003).

Τα προβλήματα άγχους στην προσχολική ηλικία εμφανίζουν σημάδια όμοια με εκείνα των ενηλίκων, αν και τα παιδιά μπορεί να δείχνουν περισσότερα σημάδια ευερεθιστότητας και απροσεξίας. Η συχνότητα των προβλημάτων του άγχους κυμαίνεται από περίπου 2 έως 15% στα παιδιά. Υπάρχουν πολλοί τύποι άγχους, αλλά οι πιο κοινές είναι αυτές που αναφέρονται παρακάτω.

Το *άγχος αποχωρισμού* χαρακτηρίζεται από υπερβολική προσκόλληση σε ενήλικες που συνήθως φροντίζουν τα παιδιά (γονείς, βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί,

νταντάδες κτλ.) και από απροθυμία να διαχωριστεί από αυτούς. Αν και η τάση αυτή είναι χαρακτηριστική σε 12-18 μηνών βρέφη, δεν αναμένεται από τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Η διαταραχή αυτή μπορεί να υποδεικνύει κάποιες δυσκολίες στις σχέσεις γονέα-παιδιού ή ένα πραγματικό πρόβλημα, όπως θύμα εκφοβισμού στο σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το παιδί μπορεί να δείχνει πως έχει σχολική άρνηση, που μερικές φορές ονομάζεται σχολική φοβία. Περιστασιακά, το παιδί μπορεί να μιλήσει για τους λόγους για τους οποίους υπάρχει το αίσθημα του άγχους, ανάλογα με την ηλικία και τις γλωσσικές του δεξιότητες (Huberty, 2004). Ειδικότερα τα σημάδια ένδειξης του άγχους αποχωρισμού, εκφράζουν μία έντονη ανησυχία, μία επίμονη απροθυμία ή άρνηση για να κοιμηθεί, λόγω χάρη, μακριά από το σπίτι ή να πάει για ύπνο χωρίς να είναι κοντά σε ασφαλής φιγούρα του ενηλίκου. Ακόμα, άρνηση για να πάει στο σχολείο γενικά ή σε άλλα πλαίσια και να απομακρυνθεί από την ασφαλή του βάση¹, έχοντας το φόβο ότι πρόκειται να του συμβεί κάτι κακό. Να βλέπει συχνούς εφιάλτες με θέμα τον αποχωρισμό του από τα αγαπημένα του πρόσωπα. Να παραπονιέται για σωματικά προβλήματα (πονοκεφάλους, στομαχόπονους, εμετούς, ναυτία), όταν απομακρύνεται ή γνωρίζει ότι θα απομακρυνθεί από αυτήν την φιγούρα. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας το άγχος αποχωρισμού αναμένεται να υπάρχει, λόγω της κρισιμότητας της ηλικίας τους, ως μία τυπική συμπεριφορά, ωστόσο θα πρέπει να έχει ξεπεραστεί στο διάστημα των 4 εβδομάδων (American Psychological Association, 2013).

Το γενικευμένο άγχος, χαρακτηρίζεται από υπερβολική ανησυχία και ανεξέλεγκτο άγχος σε μια ποικιλία από καταστάσεις που δεν φαίνεται να είναι αποτέλεσμα αναγνωρισμένων αιτιών (Huberty, 2004), και προκαλείται από μία σειρά

¹ Βλέπε Bowlby, 1979. The making and breaking of affectional bonds.

γεγονότων και δραστηριοτήτων τις περισσότερες ημέρες τις εβδομάδας για τουλάχιστον 6 μήνες. Για τα παιδιά, φτάνει μόνο ένα από τα παρακάτω να ισχύει: (α) Ανησυχία ή νιώθει κουρδισμένος ή με τεντωμένα τα νεύρα. (β) Εύκολη κόπωση. (γ) Δυσκολία στη συγκέντρωση ή αίσθημα αδειάσματος του μυαλού. (δ) Ευερεθιστότητα. (ε) Μυϊκή ένταση. (στ) Διαταραχές του ύπνου (δυσκολία να κοιμηθεί ή να συνεχίσει να κοιμάται, ή έχει ανήσυχος ύπνο, ανικανοποίητο ύπνο) (American Psychological Association, 2013).

Άλλα προβλήματα άγχους είναι η *κοινωνική φοβία*, όπου παρατηρείται υπερβολικός φόβος και το άγχος σε κοινωνικές καταστάσεις, όπως σε παρέες συνομηλίκων και σε πλήθος. Δηλαδή, υπάρχει η φοβία να κριθούν αρνητικά ή να γίνουν ρεζίλι μπροστά σε άλλους. Έτσι, αρνούνται να βρίσκονται και να εκτίθενται σε πολύ κόσμο, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και δραστηριότητες, σε παιδικές γιορτές, να τρώνε δημοσίως κ.α. Γενικά προσπαθούν να μείνουν απαρατήρητα και έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους (Albano et al. 1995, στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

Επίσης, υπάρχει το *μετα-τραυματικό στρες*, όπου τα άτομα έχουν βιώσει τραυματικά προσωπικά γεγονότα, όπως η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, ή μια καταστροφή. Τα συμπτώματα μπορεί να περιλαμβάνουν άγχος, αναδρομές στο παρελθόν των γεγονότων, και προσπαθεί να ξαναζήσει την εμπειρία.

Υπάρχουν και οι *ειδικές φοβίες* και η *διαταραχή πανικού*, που εκδηλώνονται στην εμφάνιση συγκεκριμένων ερεθισμάτων. Οι πιο συνηθισμένες φοβίες για τα παιδιά είναι το σκοτάδι, τα έντομα και τα ερπετά, τα ζώα, τα αεροπλάνα, τα ύψη ή οι κεραυνοί (Silverman & Rabian, 1993). Στα μικρά παιδιά, οι διάφοροι φόβοι αποτελούν μία τυπική συμπεριφορά της ανάπτυξής τους. Όταν όμως οι φόβοι αυτοί

προκαλούν αδυναμία ελέγχου της συμπεριφοράς, όπως τρέμουλο, έντονο κλάμα ή ενούρηση, τότε μπορούμε να πούμε ότι μία τέτοια συμπεριφορά αποκλίνει από την τυπική συμπεριφορά (Barrios & Hartmann, 1997).

2. Η Κοινωνικο-συναισθηματική Μάθηση στο σχολείο

Η Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι μία προσέγγιση που διδάσκει στα άτομα να αναγνωρίζουν, να ρυθμίζουν και να εκφράζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της ζωής τους, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν επιτυχώς διάφορα καθήκοντα της ζωής τους, όπως η μάθηση, η δημιουργία σχέσεων, η λύση καθημερινών προβλημάτων και η προσαρμογή σε σύνθετες απαιτήσεις.

Μερικοί άνθρωποι έχουν την εγγενή ικανότητα να είναι φυσικά εναρμονισμένοι με τα συναισθήματά τους και εκείνα των άλλων, αλλά κάποιοι δεν είναι. Ευτυχώς, σε αντίθεση με το IQ, οι ικανότητες που περιλαμβάνουν την συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να αποκτηθούν ή / και να ενισχυθούν. Αυτό αποσκοπεί στη δημιουργία στάσεων, συμπεριφορών, και σκέψεων που προάγουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις, προσωπική ευημερία και ακαδημαϊκή επίδοση. Οι θεωρητικοί της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης πιστεύουν ότι η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να λάβει μια πιο κυρίαρχη θέση στη ζωή των σχολείων, μέσα από τις πολιτικές, τα προγράμματα σπουδών, τις διδασκαλίες, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις όλων όσων εργάζονται και μαθαίνουν εκεί (Elias, Arnold, & Hussey, 2003). Ειδικότερα η πρώιμη παρέμβαση, μέσω προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κρίνεται ιδιαίτερα ευεργετική, επειδή τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία διανύουν μία κρίσιμη περίοδο της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης, κατά την οποία

προσπαθούν να μάθουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Izard, Trentacosta, King, Mostow, 2004).

Σχετικά με την ιστορία, το 1995 ο Goleman δημοσίευσε ένα βιβλίο που είχε σημαντικό αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, πρότεινε ότι η γνώση από μόνη της δεν είναι αρκετή για την επιτυχία στην τάξη ή, ακόμη πιο σημαντικό, στη ζωή. Η θεωρία του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την έρευνα του εγκεφάλου στη μάθηση και παρατείνει τη θεωρία του Gardner της πολλαπλής νοημοσύνης. Με βάση το έργο του Mayer και Salovey (1997), Gardner (1983), και πολλών άλλων, Goleman εντόπισε δεξιότητες, που τα παιδιά και οι ενήλικες χρειάζονται, για να μπορέσουν να είναι σε θέση να περιηγηθούν με επιτυχία μέσα από αυτόν το πολύ περίπλοκο κόσμο στον οποίο ζούμε. Δύο χρόνια αργότερα, μέλη του CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning), υπό τη ηγεσία του Maurice Elias, δημοσίευσε μια μονογραφία (1997), η οποία φαίνεται να χαρτογραφεί τις δεξιότητες που είναι συναφείς με τη συναισθηματική νοημοσύνη απευθυνόμενος σε σχολεία. Οι βασικές δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης είναι:

Αυτογνωσία

- αναγνώριση και ονομασία των συναισθημάτων
- κατανόηση των αιτιών και συνθηκών κάτω από τις οποίες βιώνονται τα συναισθήματα

Αυτορρύθμιση συναισθημάτων

- λεκτική διατύπωση και αντιμετώπιση άγχους, θυμού και κατάθλιψης
- έλεγχος παρορμήσεων, επιθετικότητας, αυτοκαταστροφικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς

- αναγνώριση θετικών στοιχείων και ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό, το σχολείο, την οικογένεια και τις κοινωνικές ομάδες στήριξης

Αυτοπαρατήρηση και συμπεριφορά

- εστιασμός στις εργασίες που έχουν ανατεθεί
- καθορισμός βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων
- τροποποίηση συμπεριφοράς μετά από ανατροφοδότηση
- κινητοποίηση για επίτευξη θετικών στόχων
- ενεργοποίηση αισθημάτων ελπίδας και αισιοδοξίας
- προσανατολισμός των εργασιών για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών επιδόσεων

Ενσυναίσθηση και θεώρηση διαφορετικών οπτικών

- ανάπτυξη μηχανισμών ανατροφοδότησης στην καθημερινή ζωή
- ενεργητική ακρόαση
- αύξηση ενσυναίσθησης και ευαισθησίας στα συναισθήματα του άλλου
- κατανόηση της οπτικής και των συναισθημάτων των άλλων

Κοινωνικές δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις

- διαχείριση των συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, εναρμόνιση διαφορετικών συναισθημάτων και απόψεων
- έκφραση συναισθημάτων με αποτελεσματικό τρόπο
- εξάσκηση σε δεξιότητες αποφασιστικότητας, ηγετικότητας και ικανότητας για πειθώ
- συνεργασία με τα μέλη ομάδας

- δυνατότητα αντίληψης των κοινωνικών ενδείξεων
- εξάσκηση σε δεξιότητες λήψης κοινωνικών αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων
- αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στις διαπροσωπικές σχέσεις με δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (μετάφραση Πούλου, 2008, 107-108).

Υπάρχουν πολλά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Domitrovich, Greenberg, Kusche, & Cortes 2004; Merrell, Whitcomb, & Parisi 2009; Petersen, 2005; Shure 2001, Χατζηχρήστου, 2008). Ωστόσο, πρακτικά κανένα πρόγραμμα δεν είναι για όλα τα νηπιαγωγεία ή για όλα τα παιδιά. Κάθε πρόγραμμα διαφέρει ανάλογα με τους στόχους που θέτει, τους πόρους που διαθέτει και το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθεί (Merrell & Gueldner, 2010). Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης δεν αποτελούν αναγκαιότητα μόνο για προβληματικά περιβάλλον, αλλά όπως η Celest (2007) πιστεύει ότι ακόμη και σε περιβάλλοντα με πολλή υποστήριξη προς τα παιδιά, θα πρέπει να παρέχεται στα παιδιά μία πληθώρα από κοινωνικές δεξιότητες για να ενταχθούν στην κοινωνία, για να δημιουργήσουν βιώσιμες σχέσεις και να γίνουν ανεξάρτητα άτομα.

2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο

Βασιζόμενοι σε εμπειρίες πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έλαβαν μέρος σε Νορβηγικά, Αγγλικά και Αμερικανικά σχολεία, προτείνεται ένα μοντέλο παρέμβασης τριών επιπέδων: Το σχολικό, της τάξης και το ατομικό επίπεδο παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στο σχολικό επίπεδο, αφορούν τη

δημιουργία μιας «ηθικής» που εδραιώνεται μέσα από αξίες, καθαρές νόρμες και κανόνες, προσδοκίες και συνέπειες που αφορούν όλο το σχολείο, προσωπικό και μαθητές. Στο επίπεδο της τάξης, το βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος πρέπει να κατέχει συγκεκριμένες δεξιότητες για να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη θετική συμπεριφορά των μαθητών και τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Στο ατομικό επίπεδο, έχουμε μία πιο εξατομικευμένη παρέμβαση σε μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην συμπεριφορά τους. Συχνά επιβάλλεται μία συνεργασία μεταξύ φορέων, κοινωνικών υπηρεσιών σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπισή τους (Ogden, 2001).

Ειδικά στο πλαίσιο της τάξης ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, καθώς θέλοντας ή μη επηρεάζουν τις συναισθηματικές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορεί ακόμα να επηρεάσει τη δημιουργία τέτοιων προβλημάτων και δυσκολιών (Cooper, Smith , & Upton, 1994). Ο Elton (HMSO,1989) κάνει λόγο για πέντε πρακτικές για αποτελεσματική διαχείριση της τάξης: (α) υποστήριξη και ενθάρρυνση για μάθηση, (β) αποτελεσματικές αρνητικές συνέπειες, (γ) ξεκάθαροι κανόνες και κατευθύνσεις, (δ) αποτελεσματική παρακολούθηση, (ε) αποτελεσματική παρέμβαση στην λύση προβλημάτων και κρίσεων.

Η προληπτική αντιμετώπιση μέσω τέτοιων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ευεργετεί όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εμφάνισης δυσκολίας ή σοβαρού προβλήματος (Cooper, et al., 1994), γι' αυτό και θεωρείται απαραίτητη να πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολείο.

Η εξέλιξη της σχολικής ψυχολογίας έφερε αυτήν την πρόκληση της διεκδίκησης της υλοποίησης των προγραμμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο ιατρικό κατεστημένο (DES, 1978 στο Cooper, et al., 1994; Education Acts, 1980,

1981 στο Cooper, et al., 1994). Σκοπός των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η μεταφορά της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης από ξεχωριστές διαμορφωμένες δραστηριότητες στην καθημερινή ζωή των μαθητών (Elias et al., 1997).

3. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Προσέγγιση

Για το σχεδιασμό ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, απαιτείται ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο θα θέσει τις στρατηγικές και τις πρακτικές εκείνες που θα υιοθετήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές (Cooper, et al., 1994). Στην συγκεκριμένη εργασία επικεντρωνόμαστε στις αρχές της γνωστικο-συμπεριφοριστικής προσέγγισης, με βάση την οποία γίνεται απόπειρα σχεδιασμού ενός τέτοιου προγράμματος.

Η γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση δανείζεται τις τεχνικές του συμπεριφορισμού (Watson) που αφορούν την κλασική εξαρτημένη μάθηση του Pavlov και τη συντελεσμένη μάθηση του Skinner, και από την γνωσιακή θεωρία του Beck και την λογικοσυναισθηματική θεωρία του Ellis, παραδέχεται ότι οι γνωστικές δομές, τα γνωστικά σχήματα και οι σκέψεις του ανθρώπου επηρεάζουν τα συναισθήματα. Επιρροή δέχεται και από τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες, όπως η κοινωνική μάθηση του Bandura, το περιεκτικό μοντέλο αυτορρύθισης του Kanfer, η άσκηση στην αυτοκαθοδήγηση του Meichenbaum, η θεραπεία επίλυσης προβλημάτων των D' Zurilla και Goldfried και η άσκηση στην αντιμετώπιση του άγχους των Suin και Richardson, κ.α.. Η γνωστικο-συμπεριφορική προσέγγιση δίνει έμφαση στις ενσυνείδητες γνωστικές λειτουργίες με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται, δέχεται και επεξεργάζεται κάποιο ερέθισμα που έχει λάβει από το περιβάλλον. Στην ουσία πρόκειται για όλους αυτούς τους παράγοντες που

παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση (Hupp, Reitman, & Jewell, 2008).

Στόχος της γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης είναι να κατανοήσει το παιδί με ποιον τρόπο η αντίληψη του πάνω σε ένα συγκεκριμένο γεγονός συμβάλλει στην έκφραση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Επιχειρείται ο εντοπισμός και η αλλαγή των λανθασμένων γνώσεων προς αλλαγή των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς.

3.1. Ο ρόλος και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση και δουλεύει με παιδιά επιτελεί διάφορους ρόλους συμπεριλαμβανομένου αυτού του διαγνώστη του προβλήματος, του συμβούλου και του δασκάλου. Συχνά, εκτός από τα παιδιά, εφαρμόζει και όλα αυτά στους γονείς τους. Αρχικά ως διαγνώστης, ο εκπαιδευτικός συνδυάζει στοιχεία από μία ποικιλία πηγών και συνδυάζει αυτές τις πληροφορίες συγκρίνοντάς τις με την κανονική παιδική αναπτυξιακή διαδικασία για να συνθέσει τη φύση του προβλήματος. Ως σύμβουλος, μεταφέρει τη διάγνωση και τις προτεινόμενες λύσεις στην οικογένεια. Ανάλογα με την επιλογή της λύσης, ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια, παρέχει εκπαίδευση για την δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί και φροντίζει να καταρτίσει με δεξιότητες όπου χρειάζεται τους γονείς και τα παιδιά αντίστοιχα (Kendall, 2000).

Εκτός από τη διαχείριση των προσδοκιών του παιδιού σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσέχουν τις δικές τους προσδοκίες ως προς την αντιμετώπιση του προβλήματος. Εύλογες προσδοκίες περιλαμβάνουν την πεποίθηση ότι οι παρεμβάσεις θα βοηθήσουν το παιδί προς μία

επιτυχή προσαρμογή και ότι οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν θα ωφελήσουν κάποια στιγμή το παιδί. Όμως, δεν είναι λογικό να αναμένεται ότι κάθε παιδί με οποιοδήποτε πρόβλημα, θα παραμένει «σταθερό» χρησιμοποιώντας γνωστική συμπεριφοριστική προσέγγιση ή κάποια άλλη προσέγγιση. Τέλος, δεν πρέπει να δημιουργούνται προσδοκίες ότι το παιδί θα εμφανίζει πάντα κατευθείαν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητές του. Μερικές φορές, τα παιδιά ενεργούν πεισματικά και εγωιστικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού και δεν θέλουν να δείξουν ότι έχουν μάθει κάποιες δεξιότητες ή ότι έχουν ωφεληθεί από την παρέμβαση. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν ότι αυτή η συμπεριφορά μπορεί να είναι αναπτυξιακά κατάλληλη (Kendall, 2000).

3.2. Ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου στην παρέμβαση

Δεδομένου ότι τα παιδιά και οι έφηβοι δεν είναι σε θέση να βρίσκονται σε πλήρη ανεξαρτησία, είναι κρίσιμο να εξετάσουμε τα συμφραζόμενα και τις επιρροές που δέχεται το παιδί. Η αναγνώριση του ρόλου των γονέων και των άλλων σημαντικών ανθρώπων στη ζωή του παιδιού, καθώς και η ένταξη των ατόμων αυτών σε κάποια πτυχή της διαδικασίας της παρέμβασης, είναι συχνά ζωτικής σημασίας για την επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών. Οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σύμβουλοι, όταν παρέχουν πληροφορίες σχετικές με τις συμπεριφορές του παιδιού· συνεργάτες, όταν συνδράμουν στην εφαρμογή των απαιτήσεων του προγράμματος, και επειδή οι γονείς συχνά συμβάλουν στη διατήρηση του προβλήματος του παιδιού, μπορούν να συμμετέχουν στο ίδιο πρόγραμμα (Kendall, 2000).

Η φύση και τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων στη θεραπεία ποικίλλουν ως προς τα προβλήματα του παιδιού και την ανάπτυξή του. Οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες στη συμπεριφορά συχνά παρακολουθούν τις δραστηριότητες των παιδιών

τους, ενώ οι γονείς που ανησυχούν λιγότερο για το πρόβλημα του παιδιού τους εμφανίζονται λιγότερο προσεκτικοί στην επίβλεψή του. Βελτιώσεις ως προς την προσαρμογή των παιδιών και τα συμπτώματα μπορεί να προκύψουν όταν οι γονείς περιλαμβάνονται στις συναντήσεις, ή όταν οι γονείς έχουν σκοπίμως διαχωριστεί από τα παιδιά τους (Barmish & Kendall, 2005). Τα μικρότερα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν περισσότερο όταν οι γονείς συμπεριλαμβάνονται ως μέρος της παρέμβασης από την αρχή, ενώ ένας έφηβος μπορεί να ωφεληθεί περισσότερο όταν οι γονείς δεν περιλαμβάνονται στην παρέμβαση. Ωστόσο, υπάρχει ανεπάρκεια όσον αφορά την ιδανική συμμετοχή της οικογένειας καθώς πρέπει να συμπεριληφθούν οι διάφορες σχέσεις, η ηλικία του παιδιού και η κύρια δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί (Grawley, Podell, Beidas, Braswell, & Kendall, 2010).

4. Η Γνωστική Συμπεριφοριστική Παρέμβαση μέσω Παιχνιδιού

Η γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση είναι μία καλά δομημένη, στοχοθετημένη παρέμβαση με ισχυρά επιχειρήματα για τη χρήση της σε παιδιά και εφήβους (Knell, 2009).

Η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού βασίζεται με τη σειρά της πάνω στις αρχές της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, ενσωματώνοντας αυτές τις αρχές με καταλληλότερο αναπτυξιακό τρόπο σε μικρότερες ηλικίες. Η προσέγγιση αυτή έχει σχεδιαστεί από την Knell (2009) για παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών.

Το παιχνίδι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μάθηση (Johnson, Christie, Yawkey, 1999;. Chinekesh et al., 2014) και για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών (Meany-Walen,

Bratton, & Kottman, 2014). Το παιχνίδι ξυπνά τα συναισθήματα των παιδιών και καθοδηγεί την κοινωνική ζωή και την ευθύνη (Khalatbary, Ghorban Shirudi, & Sam Khanian, 2011). Η συναισθηματική ανάπτυξη έχει επιβεβαιωθεί ότι επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωποι με τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και τον προσδιορισμό των συναισθημάτων των άλλων.(Lindsey & Colwell, 2003; Normandeau & Guay, 1998).

Οι θεωρητικοί της γνωστικο-συμπεριφορικής παρέμβασης μέσω παιχνιδιού, βλέπουν το παιχνίδι των παιδιών ως αντανάκλαση των ειδικών προτύπων της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς και της λανθασμένης σκέψης. Εκμεταλλεύονται τις παιγνιώδεις δραστηριότητες για να επιτύχουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς και την ενδυνάμωση στρατηγικών και δεξιοτήτων για τη διόρθωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Μέσω του παιχνιδιού και των οργανωμένων δραστηριοτήτων, που μπορεί να είναι λεκτικές ή μη (Knell, 2009α), τα παιδιά διδάσκονται δομημένες δεξιότητες για την επίλυση των προβλημάτων ή τη μίμηση προτύπων που έχει να κάνει πιο πολύ με τη κοινωνική συμπεριφορά, όπως η συμμετοχή και η παρατήρηση (Ismail, 2010, στο Ghasemian -Siahkalroudi, & Zarbakhsh- Bahr, 2015). Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στη συμμετοχή του παιδιού να αναλάβει τον έλεγχο και την ευθύνη της αλλαγής της συμπεριφοράς του (Kaduson and Schaefer, 2000).

Σύμφωνα με την Knell (2009α,2009β), η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού πρέπει να εστιάζει στις παρακάτω αρχές για να επιτύχει θετικά αποτελέσματα.

1. Το παιδί εμπλέκεται ενεργά μέσω του παιχνιδιού.
2. Η θεραπεία εστιάζει στις σκέψεις, τα συναισθήματα, στην φαντασία και το περιβάλλον του παιδιού.

3. Προωθεί στρατηγική ή στρατηγικές που να αναπτύσσουν πιο προσαρμοστικές σκέψεις και συμπεριφορές.
4. Είναι δομημένη, κατευθυνόμενη και στοχοθετημένη, παρά ανοιχτή και μη κατευθυνόμενη. Ωστόσο, διαστήματα μη κατευθυνόμενης παρέμβασης και παιχνιδιού μπορούν να προβούν πολύ χρήσιμα για την γνωστική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού.
5. Ενσωματώνει εμπειρικές τεχνικές όπως η μίμηση προτύπων και το παίξιμο ρόλων.
6. Επιτρέπει την εμπειρική αξιολόγηση, βελτιώνοντας τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον.

Αν και η γνωστικο-συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού διαφέρει πολύ από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν το παιχνίδι, η ανάπτυξη σχέσεων και επικοινωνίας, που πρέπει να εδραιώνεται μέσα από το παιχνίδι, αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία της προσέγγισης (Knell (2009α).

Η διαμόρφωση του χώρου του παιχνιδιού, όπως και η επιλογή των υλικών και των παιχνιδιών μοιάζει να είναι ιδιαίτερο σημαντικό για μία παρέμβαση που χρησιμοποιεί παιχνίδια. Η επιλογή των υλικών μπορεί να γίνει συνεργατικά με τα παιδιά είτε ανεξάρτητα. Τυπικά αυτά μπορεί να είναι καλλιτεχνικά υλικά, κούκλες και μαριονέτες, κουκλόσπιτα, βιβλία και παραμύθια κ.α. Πολλές φορές ένα συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να κριθεί απαραίτητο για την αντιμετώπιση του προβλήματος κάποιου παιδιού. Επίσης, κάποιο παιχνίδι μπορεί να «πειραχτεί» προκυμμένου να ταιριάζει στις ανάγκες του προγράμματος. Μπορεί, ακόμα, να χρειαστεί να προσθέσουμε παιχνίδια γιατί το παιδί δεν μπορεί να προσαρμοστεί στα υπάρχοντα (Knell & Dasari, 2010). Για τη διαμόρφωση του χώρου πολλοί ερευνητές

έχουν αναφερθεί λεπτομερώς (Landreth, 2002; O'Connor, 1991). Αυτό που είναι σημαντικό είναι πρώτον τα παιχνίδια να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά, και να είναι τακτοποιημένα ώστε το παιδί να μπορεί να τα εντοπίσει όποτε τα χρειαστεί (Knell & Dasari, 2010).

4.1. Ομαδική γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού

Στην ομαδική γνωστικο-συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι η συνεργασία μεταξύ των μελών, τόσο μεταξύ των συνομηλίκων όσο και με τον εκπαιδευτικό. Δουλεύουνε μαζί για να διαλέξουν υλικά για το παιχνίδι και τις δραστηριότητες. Όπως και στις ομάδες ενηλίκων και εφήβων, έτσι και τα μικρά παιδιά μπαίνουν σε μία διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα μέλη της ομάδας και μαθαίνουν πράγματα γι' αυτούς. Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και δέχονται την ευθύνη αυτής της αλληλεπίδρασης. Κατόπιν αυτού, τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν αυτήν την αλληλεπίδραση και εκτός του χώρου που λαμβάνει μέρος η παρέμβαση (Landreth, 2002).

Κατά την διάρκεια της ομαδικής παρέμβασης τα παιδιά υποχρεούνται να μοιράζονται τα παιχνίδια και τα εργαλεία με τα άλλα μέλη της ομάδας και τον εκπαιδευτικό. Κάθε παιδί έχει το χρόνο να εξηγήσει την εργασία που έκανε. Αυτό σημαίνει ότι κάθε παιδί πρέπει να μάθει να σέβεται τον συνομιλητή του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι να διαχειριστεί κατάλληλα τη συζήτηση για να μην πληγωθεί κάποιο παιδί από τα λεγόμενα κάποιου άλλου παιδιού. Το παιδί καταλαβαίνει ότι ο χρόνος παρουσίασης της εργασίας του τελειώνει αν αρχίζει να συμπεριφέρεται ανάρμοστα. Επίσης, κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να εμπλακεί στο παιχνίδι και να ωφεληθεί από το ομαδικό παιχνίδι. Επιπλέον, η ομαδική παρέμβαση μπορεί να αναπτύξει την κριτική ικανότητα και την ηθική στα παιδιά. Το παιχνίδι

μπορεί να απωθήσει την πεποίθηση των παιδιών ότι οι κανόνες είναι αυθαίρετοι και μπαίνουν μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Αντ' αυτού, τα παιδιά συνήθως μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται με άλλους και ότι είναι όλα ίσης μεταχείρισης (Tiggs, 2010).

Είναι παραδεκτό, ότι στις ομαδικές παρεμβάσεις γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης λειτουργεί καλύτερα να υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί από ότι ένας. Αυτό συμβαίνει γιατί ο δεύτερος εκπαιδευτικός βοηθά στην υποστήριξη και καθοδήγηση των παιδιών που έχουν κάποιες δυσκολίες κατά τη διαδικασία. Ο δεύτερος αποτελεί χρήσιμος παρατηρητής των αλληλεπιδράσεων που εύκολα μπορούν να παραλειφθούν από τον πρώτο καθώς επικεντρώνεται στους στόχους τις συγκεκριμένης δραστηριότητας. Επιπλέον, υποστηρίζει και αναλαμβάνει την ομάδα των γονέων που συμμετέχουν στην παρέμβαση. Αν και έχει αποδειχθεί ότι η ομαδική παρέμβαση είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική για να διδάξει της αρχές της γνωστικο-συμπεριφοριστής προσέγγισης, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει να κάνει μισή δουλειά ως προς την προετοιμασία και την οργάνωση των συνεδριών, αλλά αν για παράδειγμα έχει ένα γκρουπ 7 παιδιών, έχει να αντιμετωπίσει 7 ξεχωριστές περιπτώσεις (Manassis, 2009). Επιπρόσθετα, τα παιδιά αυτά μπορούν να έχουν διαγνωσθεί με διαφορετικές δυσκολίες το ένα με το άλλο (Flannery-Schroeder, Sieberg, & Gosch, 2007).

4.2. Τεχνικές γνωστικής συμπεροφοριστικής παρέμβασης μέσω παιχνιδιού

Οι ομαδικές γνωστικο-συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις που έχουν διεισδύσει στον σχολικό χώρο (Flanagan, Allen, & Henry, 2010), είναι αποδεδειγμένο ότι ευεργετούν τη μίμηση προτύπων από συμμαθητές, τη διαπροσωπική μάθηση και την ομαδική συνοχή (Yalom, 2005). Το νηπιαγωγείο εκτός ότι ανήκει στο σχολικό

περιβάλλον, αποτελεί από τη φύση του ένα «παιδότοπο», τέτοιον όπως τον περιγράφουν οι θεωρητικοί του θεραπευτικού παιχνιδιού.

Η Knell (2009), η οποία είναι αυτή που ξεκίνησε την παρέμβαση μέσω παιχνιδιού από τη σκοπιά της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, περιγράφει κάποιες τεχνικές ομαδικής παρέμβασης που μπορούν να λάβουν μέρος στο σχολικό πλαίσιο:

Μοντελοποίηση

Οι περισσότερες τεχνικές της γνωστικο συμπεριφοριστικής παρέμβασης μέσω παιχνιδιού γίνονται με τη μοντελοποίηση, για παράδειγμα χρησιμοποιώντας μία μαριονέτα ή κούκλα, λούτρινα ζώακια για να δείξουμε σωστές μορφές συμπεριφοράς. Η μοντελοποίηση με μαριονέτες μπορεί να περιλαμβάνει θετική ενίσχυση κατά τη διάρκεια των ομαδικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός διαλέγει δύο κούκλες και μία κοινωνική δεξιότητα για να εισαγάγει στην ομάδα και μπορεί να πει: «Ο κύριος Δράκος κάνει εξάσκηση στο πώς να ακούει προσεκτικά την κυρία Πάπια». Ο δράκος πρόκειται να εξασκήσει τις δεξιότητες που αφορούν την ακρόαση, και δέχεται ενθάρρυνση και θετική ενίσχυση σε κάθε βήμα αυτής της δεξιότητας.

Μίμηση προτύπων / Παίξιμο ρόλων

Κάνοντας πρόβα μία συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις χρησιμοποιώντας κατάλληλες δεξιότητες. Με την τεχνική αυτή παρατηρούνται και εξασκούνται περισσότερες λειτουργικές συμπεριφορές. Στόχος είναι τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να διαμορφώσουν τις ικανότητές τους μέσω των παιχνιδιών ρόλων με διάφορες εναλλακτικές προσεγγίσεις. Η άμεση θετική ενίσχυση αποτελεί κλειδί σε τέτοιου είδους δράσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει σε μία κούκλα διάφορους τρόπους αντιμετώπισης

μίας κατάστασης και μετά τα παιδιά να εξασκηθούν με την κούκλα για τη νέα δεξιότητα. Για παράδειγμα, αν στόχος είναι η αντιμετώπιση του θυμού και η αναγνώρισή του ως συναίσθημα σε άλλους, ο εκπαιδευτικός δείχνει στην κούκλα κατάλληλους τρόπους εκτόνωσης του θυμού. Τα παιδιά καλούνται στη συνέχεια να κάνουν πρακτική πάνω σε αυτούς τους τρόπους. Η επιβράβευση δίνεται όταν παρατηρείται σωστή αλληλεπίδραση με την κούκλα. Η εξάσκηση συνεχίζεται μέχρι όλα τα παιδιά να μάθουν να διαχειρίζονται σωστά το θυμό τους και αυτό αντανακλάται στο σχολικό περιβάλλον.

Θετική ενίσχυση

Κατά την γνωστικό συμπεριφοριστική παρέμβαση καλό είναι στο τέλος κάθε προγράμματος να δίδονται βραβεία για την απόκτηση δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει με τα παιδιά αυτά τα βραβεία. Για παράδειγμα ένας πίνακας μπορεί να στηθεί με την επίδοση του κάθε παιδιού σε κάθε δεξιότητα. Όταν κάποιο παιδί αριστεύει του κολλάνε διάφορα αυτοκόλλητα ή αστεράκια πάνω στο όνομά του.

Εκμάθηση σωστών σκέψεων για τον εαυτό

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ερμηνεύουν τα γεγονότα, και όχι τα ίδια τα γεγονότα, επηρεάζει την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά. Η παιδική αντίληψη των γεγονότων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Οι αρνητικές σκέψεις οδηγούν σε αρνητικές δηλώσεις για τον εαυτό, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε κακή λήψη αποφάσεων και κακές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς και τους ενήλικες. Για παράδειγμα, ένα παιδί που προβλέπει πως κανείς δεν θα θέλει να παίξει κρυφτό μαζί του και λέει ότι δεν το παίζουν γιατί δεν μπορεί να τρέξει γρήγορα και να κρυφτεί καλά, μπορεί να οδηγηθεί σε φτωχές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να αποτελέσουν εμπόδιο στην ανάπτυξη των

κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εργαστεί με τα παιδιά στην ομάδα και να τους διδάξει πώς να αντιμετωπίσουν σωστά τις δηλώσεις για τον εαυτό. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν απλές δηλώσεις για τον εαυτό τους, όπως, «μπορώ να κρυφτώ όπως οι συμμαθητές μου». Αυτές οι θετικές αυτό-δηλώσεις μπορούν να γραφτούν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, και τα παιδιά μπορούν να εφαρμόσουν αυτές τις αυτό-δηλώσεις για την εκμάθηση των διαφορετικών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Βιβλιοθεραπεία

Λέγοντας βιβλιογραφία εννοούμε τη διήγηση ιστοριών στα παιδιά. Οι παιδικές ιστορίες έχουν μία αφθονία μηνυμάτων που αφορούν συγκεκριμένα προβλήματα ή τραυματικά γεγονότα, όπως το διαζύγιο ή ο θάνατος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις ιστορίες για να μεταφέρει ένα μήνυμα έμμεσα, με την ελπίδα ότι τα παιδιά θα μάθουν κάτι μέσα από τον κύριο χαρακτήρα του βιβλίου. Η παιδική και εφηβική λογοτεχνία είναι πλούσια σε ιστορίες με εκπληκτικούς χαρακτήρες που μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα προβλήματα, όπως η επιθετικότητα, ο εκφοβισμός, ο θυμός, και η φιλία.

4.3. Αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς με την γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση

Η γνήσια γνωστική προσέγγιση για τα *προβλήματα της κατάθλιψης* περιγράφεται από τους Beck, Rush, Shaw και Emory (1979 στο Coyne, Burke & Freeman, 2008), οι οποίοι αναφέρουν πώς τα καταθλιπτικά άτομα πιστεύεται ότι έχουν συστηματικές τάσεις στον τρόπο σκέψης που οδηγούν σε ιδιοσυγκρασιακές ερμηνείες των γεγονότων. Επιπλέον, τα άτομα που είναι ευάλωτα στην κατάθλιψη

φαίνεται να έχουν σχήματα που καθοδηγούν την επεξεργασία των πληροφοριών και μπορούν να ενισχύσουν την αρνητική εντύπωση που έχουν για τον εαυτό τους, κάτι το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο της κατάθλιψης. Άτομα με αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους, τον κόσμο και το μέλλον τους παρουσιάζουν ευπάθεια στην κατάθλιψη. Μια μεγάλη έρευνα μετα-ανάλυσης πάνω σε άλλες έρευνες που αφορούσε την κατάθλιψη σε παιδιά βρήκε ότι οι στρατηγικές της γνωστικής αναδόμησης, της επίλυσης προβλήματος, της λήψης απόφασης, της εκπαίδευσης στην χαλάρωση, της μίμησης προτύπων και της δεξιότητας της γενίκευσης αποτελούν «στοιχεία κλειδιά» για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης σε παιδιά και εστιάζουν κατευθείαν στον στόχο της παρέμβασης προκαλώντας μεταβολή στην σκέψη και στην συμπεριφορά. Η ομαδική γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση σε παιδιά με προβλήματα κατάθλιψης έχει κριθεί αποτελεσματική από μία σειρά ερευνών (Clarke, Rohde, Lewinsohn, Hops, & Seeley, 1999. Rohde, Clarke, Lewinsohn, Seeley, & Kaufman, 2001 στο Manassis, 2009; Stark et al. 2006).

Η γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση έχει ασχοληθεί κατά κόρων με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι λόγω άγχους. Έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικότερη για την αντιμετώπισή του, ιδιαίτερα μέσα από τις συμπεριφορικές τεχνικές, όπως η σταδιακή έκθεση, η εκπαίδευση στη χαλάρωση και το παίξιμο ρόλων. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι να αναγνωριστούν τα σημάδια της ανησυχίας και να είναι αυτά που θα οδηγήσουν τη διαχείριση των διάφορων τεχνικών (Crawley et al., 2010). Πολλές έρευνες έχουν εφαρμόσει ομαδική παρέμβαση σε σχολικό πλαίσιο με στόχο την αντιμετώπιση του άγχους (Masia-Warner, Nagle, & Hansen, 2006). Οι Barret, Lock και Farrel (2005) εφαρμόζοντας ένα προληπτικό πρόγραμμα παρέμβασης γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης βρήκε ότι τα επίπεδα του άγχους μειώθηκαν στα παιδιά του δημοτικού, με τη μεγαλύτερη

βελτίωση να υπάρχει στις μικρότερες ηλικίες, αποδεικνύοντας έτσι το ρόλο που παίζει η πρώιμη πρόληψη και παρέμβαση στις μικρές ηλικίες. Ο ρόλος αυτός επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Barrett & Turner, 2001. Dadds et al., 1997, 1999. Lowery-Webster et al., 2001 στο Barrett, Lock & Farrell, 2005).

Σχετικά με τα παιδιά που είναι κοινωνικά απομονωμένα ή έχουν «εξοστρακιστεί», ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει που να βασίζονται στη γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση. Ωστόσο, η ομαδική γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση παρέχει εξαιρετικά στοιχεία ως προς την βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, καθότι τα παιδιά αυτά διακρίνονται από τις φτωχές δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Harrist et al., 1997). Τα ντροπαλά παιδιά που συχνά εμφανίζουν αγοραφοβία ή κοινωνικό άγχος, μία αγχώδης διαταραχή δηλαδή, αντιμετωπίζονται με τις ίδιες τεχνικές αντιμετώπισης άγχους κατά την προσέγγιση της παρέμβασης (Simmernan & Christner, 2007).

Όπως προδίδουν οι ερευνητές, *τα προβλήματα της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας* δεν φαίνονται να αντιμετωπίζονται επαρκώς από τη γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση (Crawley et al., 2010; Hinshaw, 2006). Υπάρχει μία υποψία ότι ίσως η τεχνική της επίλυσης προβλήματος που προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών, μπορούν να ταιριάξουν με τους στόχους της παρέμβασης (Crawley et al. 2010). Η φαρμακευτική αγωγή φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική (Hinshaw, Klein, & Abikoff, 2002). Εξαίρεση αποτελούν οι Hansen, Meissler, και Ovens (2000) όπου μέσα από το ομαδικό θεραπευτικό παιχνίδι (μαργιονέτες, καλλιτεχνικά, αφήγηση και παιδικές ιστορίες) στοχεύοντας στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, κατάφεραν να μειώσουν σημαντικά τα εσωτερικευμένα προβλήματα και τις γενικές μορφές συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά όχι τα εξωτερικευμένα. Ο Braswell (2007) είναι ο μόνο θερμός υποστηρικτής

αυτής της παρέμβασης για τα υπερκινητικά παιδιά που απέμεινε, παρ' όλα τα μη ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Γενικότερα προτείνει τη συμμετοχή των γονέων, και την εφαρμογή των στρατηγικών σε παιδιά που εμφανίζουν κι άλλα μικτά προβλήματα.

Τα *προβλήματα διασποράς*, δηλαδή η *εναντιωματική-προκλητική συμπεριφορά* και τα *προβλήματα διαγωγής*, αναφέρονται στα προβλήματα επιθετικότητας. Ως προς την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, η γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση έχει δανειστεί της στρατηγικές της κοινωνικής μάθησης του Bandura. Καταλληλότερες τεχνικές θεωρούνται η μίμηση προτύπων, η επίλυση προβλήματος και το παίξιμο ρόλων, οι τεχνικές χαλάρωσης, οι αυτό-δηλώσεις και τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς (Webster-Stratton & Hammond, 1997. Ecton, 1986. Lochman, Dunn, & Wagner, 1997 στο Lochman, Powell, Boxmeyer, Deming, & Young, 2007). Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές και εναντιωματική συμπεριφορά, με την ομάδα των παιδιών που είχαν διαγνωστεί με εναντιωματική συμπεριφορά να επιτυγχάνει μεγαλύτερη βελτίωση από την άλλη ομάδα (Hupp, Reitman, & Jewell, 2008).

Όσον αφορά τις παρεμβάσεις που γίνονται μέσω παιχνιδιού, οι Reyes και Asbrand (2005) σε μακρόχρονη έρευνα βρήκαν ότι η προσέγγιση αυτή μειώνει το άγχος, την κατάθλιψη, και το άγχος της σεξουαλικής κακοποίησης στα παιδιά. Οι Hassani, Mirzaeean και Khalilian (2013) βρήκαν ότι η χρήση του παιχνιδιού στην γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση μείωσε το άγχος και αύξησε σημαντικά την αυτοεκτίμηση των παιδιών με υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή. Αντίστοιχα, οι Wettig, Coleman και Geider (2011) ότι βελτιώθηκε σημαντικά ο δυναμισμός, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη των παιδιών. Ακόμη, βελτιώθηκε η λεκτική επικοινωνία και η κοινωνική απομόνωση. Το ίδιο και οι Boulanger και

Langevin (1992) βρήκαν σημαντική βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι Salamat και οι συνεργάτες του (2013 στο Ghasemian-Siahkalroudi, & Zarbakhsh –Bahr, 2015) έδειξαν στη μελέτη τους ότι η γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση με τη χρήση παιχνιδιού ήταν αποτελεσματική για την ανάκτηση και την αποκατάσταση της μνήμης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, την ορθογραφία και τις μαθησιακές δυσκολίες. Τα ίδια οφέλη βρέθηκαν και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Chinekesh et al. 2014). Οι Malek, Hassanzadeh και Tirgari (2013) έδειξαν στη μελέτη τους ότι η ομαδική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού γνωστικό-συμπεριφοριστικής προσέγγισης μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση. Τέλος, οι Madadi Zavareh, Kamkar και Golparvar (2007 στο Ghasemian-Siahkalroudi, & Zarbakhsh –Bahr, 2015) ανέφεραν ότι υπήρξε αύξηση της αυτοεκτίμησης για τυφλούς μαθητές λόγω της επίδραση του παιχνιδιού (όπως αναφέρονται στο Fazio-Griffith & Mary B. Ballard, 2014) .

5. Τι είναι η παρέμβαση μέσω ζώου;

Κατά την διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η θεραπεία, η εκπαίδευση και η φροντίδα με τη βοήθεια ζώων έχει αυξηθεί σημαντικά. Σήμερα, η αξία της συμμετοχής του ζώου σε διάφορα πλαίσια είναι ευρέως αποδεκτή (Beetz, Uvnas-Moberg, Julius & Kotrschal, 2012).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει μία αρκετά μεγάλη επιλογή λέξεων για να περιγραφεί η χρήση ενός ζώου σε μία παρέμβαση². Ωστόσο, υπάρχουν και πιο ειδικές ορολογίες που έχουν να κάνουν με την επιλογή του ζώου σε ένα πρόγραμμα (σκύλος,

² Animal assisted therapy pet therapy, pet-facilitated psychotherapy, pet psychotherapy, pet- facilitated therapy, four-foot therapy, animal facilitated counseling, pet- mediated therapy, pet-oriented psychotherapy, companion- animal therapy, and co-therapy with animal κτλ.

γάτα, αλόγου ή γαϊδουριού, δελφινιού κ.α.). Γενικότερα, η παρέμβαση μπορεί να γίνει από οποιοδήποτε ζώο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές συμπεριφοράς. Σε πολλές έρευνες χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά και ζώα φάρμας (Altschiller, 2011, Chandler, 2005, Fine, 2005, Delta Society, 2004). Τις προδιαγραφές αυτές ορίζουν μεγάλες μη κυβερνητικές οργανώσεις, όπως η Delta Society/Pet-Partners, το American kennel club, η European Society for Animal Assisted Therapy, Animal Assisted Therapy International κτλ. Ακόμη, πολλά πανεπιστήμια δίνουν πιστοποιητικά συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σε επαγγελματίες που θέλουν να εντάξουν τα ζώα στη δουλειά τους.

Η παρέμβαση μέσω ζώου είναι μία στοχοθετημένη παρέμβαση, στην οποία το ζώο ανταποκρίνεται στα ειδικά κριτήρια και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της θεραπευτικής διαδικασίας. Η παρέμβαση αυτή κατευθύνεται και/ή πραγματοποιείται από επαγγελματίες με εξειδικευμένη εμπειρία (φυσιοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, γιατρούς, νοσοκόμους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, ειδικούς και γενικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές) και εντάσσεται, ως ένα επιπλέον εργαλείο, εντός του πεδίου εφαρμογής της πρακτικής του επαγγέλματός τους. Ειδικότερα στη συμβουλευτική ψυχολογία, η χρήση των ζώων είναι ένα συμπλήρωμα στη θεραπεία και μπορεί να ενσωματωθεί σε σχεδόν οποιαδήποτε θεωρία της συμβουλευτικής. Η παρέμβαση με ζώα σχεδιάστηκε για να προσφέρει βελτίωση στη φυσική, κοινωνική, συναισθηματική, και/ή γνωστική ανάπτυξη. Μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ποικίλα πλαίσια, και μπορεί να είναι ομαδική ή ατομική στο φυσικό περιβάλλον. Η όλη διαδικασία καταγράφεται και αξιολογείται (Chandler, 2005, 2012; Delta Society, 2004).

Το ζώο μπορεί να ανήκει στον επαγγελματία που υλοποιεί το πρόγραμμα ή σε κάποιον εθελοντή που λειτουργεί κάτω από τις υποδείξεις του επαγγελματία-

υπεύθυνου του προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση όμως, πρέπει να πληρούνται τα κριτήρια συμμετοχής του ζώου στη διαδικασία. Αυτά είναι: η καταλληλότητα του ζώου, η κατάρτιση του χειριστή όσον αφορά στο χειρισμό του ζώου, και τέλος η σχέση μεταξύ ζώου - χειριστή (εθελοντή ή επαγγελματία) (Chandler, 2005, Delta Society, 2004).

5.1. Οι Γνωστικές και κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες για την λειτουργία του ζώου στην παρέμβαση

Οι γνωστικές και οι κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες βασίζονται στην πεποίθηση ότι υπάρχει μια συνεχής αμφίδρομη σχέση μεταξύ της γνώσης, της συμπεριφοράς και του περιβάλλοντος ενός ατόμου. Η παρέμβαση που γίνεται μέσω αυτής της προσέγγισης έχει ως σκοπό να επιφέρει αλλαγές στις αντιλήψεις του ατόμου για τη συμπεριφορά του μέσω κυρίως της παρατήρησης και της μίμησης (Allen, 2000).

Στις παρεμβάσεις με ζώα, οι ασθενείς παρατηρούν και μιμούνται αντίστοιχες συμπεριφορές των ζώων σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Fine, 2005; Rice, Brown & Caldwell, 1973; Taylor, 2001; Vidrine, Owen-Smith & Fraulknier, 2002).

Επηρεασμένη από το κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο, τα παιδιά μπορούν μέσω της παρατήρησης, της μοντελοποίησης και της σύνδεσης αυτών με τα ζώα να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους. Ειδικά, σε προγράμματα που τα παιδιά αναλαμβάνουν να εκπαιδεύσουν τους σκύλους, πρέπει πρώτα να «ρυθμίσουν» τον εαυτό τους κατάλληλα ως προς την οπτική επαφή, τον τόνο και το ύφος της φωνής, την έκφραση του προσώπου και της χειρονομίες για να εκπαιδεύσουν εκ των υστέρων και τους σκύλους. Σύμφωνα με τη θεωρία των ρόλων, τα παιδιά εύκολα μπορούν μετά να εκδηλώσουν την νέα προσαρμοσμένη συμπεριφορά και σε άλλα πλαίσια της ζωής τους (Kruger & Serpell, 2005).

Επίσης, είναι αποδεδειγμένο ότι και μόνο η παρουσία του ζώου στο περιβάλλον του ανθρώπου παρέχει ερεθίσματα που τον αποπροσανατολίζουν από άλλα ερεθίσματα που προκαλούν άγχος ασκώντας μία χαλαρωτική επιρροή στον άνθρωπο (Brickel, 1982).

Ένα άλλο θετικό στοιχείο που συμβαίνει με τα ζώα είναι ότι μπορούν να δώσουν άμεση «τίμια ανατροφοδότηση» ως προς τα ερεθίσματα που δέχονται, μαθαίνοντας στους ανθρώπους την αιτία και το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους (Brooks, 2001; Nebbe, 1991). Οι Bardill και Hutchinson (1997 στο Kruger & Serpell, 2005, σελ. 32) παρέχουν ένα σαφές παράδειγμα αυτού του φαινομένου:

«Ο Γκράχαμ (ένα κόκερ σπάνιελ που ζει σε μία κλειστή ψυχιατρική μονάδα εφήβων) ανταποκρίνεται θετικά και στοργικά σε καλοσυνάτες πράξεις πολλές φορές στη διάρκεια της μέρας. Όταν ο Γκράχαμ δέχεται αρνητικές συμπεριφορές, όπως πείραγμα ή σκληρό παιχνίδι, τότε αποφεύγει αυτό το άτομο ή τα άτομα».

Ο Carl Roger συμπληρώνει σχετικά με την ανάμειξη ζώων σε θεραπευτικά περιβάλλοντα, ότι τα ζώα διαθέτουν ενσυναίσθηση και διαίσθηση στο να κατανοήσουν και να απαντήσουν στα συναισθήματα και αισθήματα των ανθρώπων (Katcher, 1983). Επίσης, υπάρχει μία αποδοχή άνευ όρων και μία μη κριτική διάθεση, χαρακτηριστικά των ζώων τα οποία μπορούν να φανούν χρήσιμα σε μία θεραπευτική διαδικασία με σκοπό να συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος (Altschiller, 2011; Kruger & Serpell, 2005).

5.2. Οφέλη από τις παρεμβάσεις με ζώα στα προβλήματα συμπεριφοράς

Από τις πρώτες έρευνες που έγιναν σε παιδιά σε σχέση με τα ζώα, αφορούσε παιδιά που είχαν κατοικίδιο ζώο στο σπίτι τους. Στα παιδιά αυτά βρέθηκε υψηλή γνωστική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά μιλούν στα ζώα Poresky, 1990) και συναισθηματική νοημοσύνη (Melson, & Peet, 1988; Poresky, 1990). Τα παιδιά που είχαν αναπτύξει ισχυρό συναισθηματικό δεσμό με τα ζώα τους είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση (Poresky, 1990; Poresky & Hendrix, 1990) και εξέφραζαν καλύτερη ενσυναίσθηση και προς τους συμμαθητές τους (Melson, 2003). Επιπρόσθετα, τα παιδιά που έχουν κατοικίδια εμφανίζονται πιο κοινωνικά και εμπλέκονται περισσότερο σε αθλητικές δραστηριότητες, χόμπι κ.α (Gee, Harris, & Johnson, 2007; Melson, 1990).

5.2.1. Προβλήματα εξωτερίκευσης

Το 1998 οι Katcher και Wilkins εξέτασαν τη παρέμβαση με ζώα σε παιδιά με *προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας* και με *προβλήματα διαγωγής*. Στην παρουσία του ζώου τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, έγιναν πιο συνεργατικά, λιγότερο ανταγωνιστικά και έδειχναν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικά αναφέρει πώς όταν τα παιδιά μπήκαν στο πρόγραμμα παρουσίασαν κατευθείαν λιγότερη επιθετική συμπεριφορά, και ενώ αναμενόταν να συμβούν 35 περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς τους πρώτους έξι μήνες σύμφωνα με υπολογισμούς που είχαν κάνει, τελικά δεν έγινε κανένα. Επίσης, η συνεργατική τους διάθεση με τους συμμαθητές τους ήταν πολύ πιο ορατή μέσα στο πρόγραμμα, το οποίο έλαβε χώρα μέσα σε μία διαμορφωμένη φάρμα, παρά οπουδήποτε αλλού (Katcher, 2002; Katcher & Wilkins, 1998, 2000, 2001).

Ο Barkey (όπως αναφέρεται στο Katcher & Wilkins, 1998) είναι ένας ερευνητής που ασχολείται με το πρόβλημα της ελλειμματικής προσοχής και

υπερκινητικότητας. Μέσω αυτής της ενασχόλησής του κάνει πέντε υποθέσεις γιατί η παρέμβαση με ζώα κρίνεται ελπιδοφόρα για τα παιδιά αυτά. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα ζώα είναι ικανά να κρατήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών μέσω της απρόβλεπτης συμπεριφοράς τους, κάτι το οποίο είναι ελκυστικό στα παιδιά. Αυτή η αβεβαιότητα ίσως να αναστέλλει τις παρορμητικές συμπεριφορές. Ακόμη και η παρουσία του ζώου κάνει το παιδί να δίνει προσοχή σε εξωτερικά ερεθίσματα, το οποίο βοηθά στην ακριβή αντίληψη των συμπεριφορών των άλλων. Εκτός του ότι τα ζώα μπορούν να δημιουργήσουν ένα συναισθηματικό δέσιμο, η καταπολέμηση της φοβίας για τα ζώα μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης.

Το 2003, ο Thomsnon και ο Gullone πρότειναν την παρέμβαση με ζώο για παιδιά που εμφάνιζαν *προβλήματα διαγωγής* για να ενισχύσει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας, τη δημιουργία σωστών σχέσεων και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς.

Η Long (2009) στην διδακτορική της διατριβής βρήκε σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ της πειραματικής της ομάδας και της ομάδα ελέγχου όσον αφορά την επιθετική συμπεριφορά, η οποία μετρήθηκε από πολλά εργαλεία σε δείγμα 210 μαθητών από το δημοτικό μέχρι το λύκειο.

Αντίστοιχα, Ο Hanselman (2001) χρησιμοποίησε τη γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση για τη διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς σε έφηβους ηλικίας 14-17 ετών, για 12 εβδομάδες. Μέσω ποσοτικής έρευνας, βρήκε σημαντική μείωση στα συναισθήματα και στις συμπεριφορές της επιθετικότητας. Επιπρόσθετα, υπήρξε δημιουργία συναισθηματικού δεσμού με τα ζώα, η οποία ήταν αντιληπτή από τα παιδιά, αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων (τα οποία ενισχύθηκαν λόγω έλλειψης εξαρτησιογόνων ουσιών και αύξησαν την συναισθηματική αντίληψη), αλλαγή στη διάθεση (αύξηση της αίσθησης χαράς, της αίσθησης της ασφάλειας, της

αυτό-αξίας και μείωση της αίσθησης της μοναξιάς, της απομόνωσης και του άγχους). Γενικότερα, σε αυτήν την έρευνα παρατηρήθηκε περισσότερη προφορική επικοινωνία και έκφραση των συναισθημάτων.

Οι Anderdon και Olson (2006) πραγματοποίησαν έρευνα σε παιδιά ηλικίας 6 με 11 ετών, εξετάζοντας συγχρόνως τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρουσία του σκύλου «αποσπούσε» τα συναισθήματα θυμού και μείωνε την επιθετική συμπεριφορά, καθώς επίσης βοηθούσε στη λειτουργία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους.

Σε αντίθεση με έρευνες που είχαν ως στόχο συγκεκριμένο πληθυσμό, η Stetina και οι συνεργάτες της (2011) σε έρευνα που έκαναν σε τυπικά παιδιά και ενήλικες για την συναισθηματική αντίληψη, βρήκαν σημαντική αύξηση της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων του θυμού και του φόβου και στα δύο δείγματα.

5.2.2. Προβλήματα εσωτερίκευσης

Ο Prescott (2002) χρησιμοποίησε την παρέμβαση μέσω ζώων για 6-10 εβδομάδες σε άτομα με σοβαρά προβλήματα που ένιωθαν άνετα με τα ζώα, με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους, τη βελτίωση της αυτο-εικόνας και της αυτο-εκτίμησης. Παρόμοια έρευνα αναδεικνύει το παραπάνω αποτέλεσμα (Graham, 2000). Επιπλέον, η παρέμβαση μέσω ζώων βελτιώνει τη συναισθηματική αστάθεια των ατόμων (Bardill & Hutchinson, 1997; Heimlich, 2001). Άτομα που υποφέρουν από κοινωνική απομόνωση μπορούν να ωφεληθούν από την παρέμβαση μέσω ζώων, καθώς έρευνες δείχνουν ότι συνιστά στη μείωση της αίσθησης της μοναξιάς

(Chandler, 2005; Shaw, 2005), και μπορούν να αποκομίσουν πολλά κοινωνικά οφέλη (Halm, 2008).

Σημαντικά οφέλη δείχνει να έχει η παρέμβαση με ζώα στη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Mc Varish, 1994). Παράξενο δε, είναι το γεγονός ότι οι Folse, Minder, Aycocock και Santana (1994) βρήκαν ότι οι απλές μη κατευθυνόμενες δραστηριότητες με ζώα είναι πιο αποτελεσματικές από την κατευθυνόμενη παρέμβαση με ζώα και από την ανύπαρκτη επαφή με ζώα. Το αποτέλεσμα αυτό αποδίδουν στο γεγονός ότι η ομάδα που δεχόταν μη κατευθυνόμενη παρέμβαση δεν αποτελούνταν από άτομα με τόσο σοβαρά καταθλιπτικά προβλήματα και ότι υπήρχαν σοβαρές διαφορές ανάμεσα στο πλήθος των ομάδων. Ακόμη και ότι η ηλικία του ζώου, το οποίο ήταν μικρότερο σε ηλικία, εικάζεται ότι επηρέασε το αποτέλεσμα αυτό. Το παραπάνω αποτέλεσμα όμως, επιβεβαιώνουν και οι Souter και Miller (2007) με δική τους έρευνα, στην οποία εφάρμοσαν απλές δραστηριότητες σε ηλικιωμένα άτομα με κατάθλιψη.

5.3. Η παρέμβαση με ζώα στο σχολικό πλαίσιο

Η διερεύνηση της χρήσης των ζώων μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι σχετικά καινούργια (Jalongo, 2004, 2005). Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η ένταξη των ζώων μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παρέχει οφέλη στους μαθητές (Beck, 2000; Miller & Lago, 1990). Σύμφωνα με τη Jalongo (2004), η παρέμβαση με ζώα συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε όλο το φάσμα ενός αναλυτικού προγράμματος, στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων (Kogan, 2008), στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, και ωφελεί ιδιαίτερα την παιδαγωγική της ένταξης παιδιών με ειδικές δυσκολίες, καθώς βρέθηκε σε αντίστοιχη έρευνα, 10 φορές περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με

ειδικές δυσκολίες και των παιδιών με «τυπική» συμπεριφορά (Katcher, 1997). Εξάλλου, τα οφέλη της παρέμβασης με ζώα σε πληθυσμό με σοβαρά διάχυτα αναπτυξιακά προβλήματα αποτελούν στόχο πολλών επιστημόνων (Prothmann, Ettrich, & Prothmann, 2009; Viau, Arsenault-Lapierre, Fecteau, Champagne, Walker, & Lupien, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός ειδικού σχολείου είναι το «Green Chimney», το οποίο περιλαμβάνει οικοσίτα ζώα, ζώα συντροφιάς και ζώα της άγριας φύσης τα οποία εμπλέκει σε δραστηριότητες σε καθημερινή βάση (Katcher, & Treumer, 2005)

Πολλά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία και βιβλιοθήκες με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Μερικά από τα γνωστά προγράμματα είναι τα: “R.E.A.D.”, ”Sit, Stay, Read!” και “Reading Paws” (Kogan, 2008). Βελτίωση με τη υποστήριξη των ζώων φάνηκε και σε ποιοτικές μελέτες (Bassette & Taber-Doughty, 2013; Friesen, 2010α, 2010β) και σε ποσοτικές με προ-τεστ και μετά-τεστ (Shaw, 2013).

Επίσης, οι Gee, Sherlock, Bennett και Harris (2009 στο Fine, 2005) χρησιμοποίησαν ζώα ως καταλύτες στη διδασκαλία αναπτυξιακών δεξιοτήτων, όπως αρίθμηση, κόψιμο με το ψαλίδι, έκφραση συναισθημάτων, και επίλυση προβλήματος σε παιδιών προσχολικής ηλικίας και παιδιών με αυτισμό.

Η ένταξη ενός φιλικού ζώου στην τάξη δεν επιφέρει μόνο γνωστικά αποτελέσματα ή δεν αποτελεί ανασταλτικός παράγοντας για το άγχος των παιδιών, αλλά έρευνες δείχνουν ότι κατά την παρουσία ενός σκύλου στην τάξη, οι μαθητές εμφάνισαν σημαντική μείωση επιθετικής συμπεριφοράς, περισσότερη ενσυναίσθηση, ανεξαρτησία και κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες εξετάστηκαν μέσα από τις παρατηρήσεις και τις αναφορές των δασκάλων (Kotrschal and Ortbauer, 2003).

6. Γνωστική-συμπεριφορική παρέμβαση μέσω παιχνιδιού με ζώο

Όπως αναφέραμε, η επιλογή προσθήκης κάποιο ζώου ως εργαλείο σε μία παρέμβαση, μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από την προσέγγιση ή το θεωρητικό υπόβαθρο που χρησιμοποιούμε στα πλαίσια της δουλείας μας. Εάν στην συγκεκριμένη εργασία αυτό το κάνουμε από την σκοπιά της γνωστικο-συμπεριφοριστικής προσέγγισης μέσω θεραπευτικού παιχνιδιού, τότε οι Chandler, Portrie-Bethke, Minton, Fernando & O'Callaghan (2010) μας προτείνουν ποιους στόχους μπορούμε να επιδιώξουμε αν χρησιμοποιήσουμε κάποιο ζώο στη γνωστικο-συμπεριφοριστική παρέμβαση. Αυτοί οι στόχοι είναι: (α) η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μέσα στο παιδαγωγικό περιβάλλον, (β) η δημιουργία δεσμού μέσω της παιδαγωγικής σχέσης, (γ) η ενθάρρυνση στο να μοιράζεται το παιδί τα συναισθήματά του, που μπορεί να οδηγήσει (δ) στην ταυτοποίηση των συνεπειών των ορθολογικών ή μη ορθολογικών σκέψεων, ώστε να αποκτηθεί γνώση σχετική με αυτά τα πρότυπα σκέψεις και συμπεριφοράς. (ε) Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων που αφορούν στην ανάπτυξη σχέσεων. (γ) η μίμηση συγκεκριμένων συμπεριφορών του ζώου, και (δ) η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όταν η αλληλεπίδραση με το ζώο είναι επιτυχής.

6.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του ζώου στην γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση

Σύμφωνα με τους παραπάνω επιστήμονες, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το παιδί να παίζει με το ζώο. Η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με το ζώο, αποτελεί πηγή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να κάνει σχόλια που αντανακλούν τις απόψεις και τις δράσεις του παιδιού. Ή διαφορετικά μπορεί να συμπεριλάβει το ζώο ως τρίτο μέλος της παιδαγωγικής σχέσης. Για παράδειγμα: «Αν

ο σκύλος ήταν ο καλύτερός σου φίλος, τι θα έπρεπε να ξέρει για εσένα, που κανένας άλλος δεν γνωρίζει;» ή «Πες στον/στην (όνομα ζώου) πώς αισθάνεσαι και αυτός/αυτή μόνο θα ακούει».

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το παιδί να αναπαραστήσει εμπειρίες, με το ζώο να παίζει ένα ειδικό ρόλο σε αυτό. Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο όταν το παιδί δυσκολεύεται να παίξει παιχνίδια ρόλων με άλλα παιδιά.

Εκτός του παραδοσιακού περιβάλλοντος της τάξης, προτείνεται το παιχνίδι να μεταφέρεται και σε άλλους χώρους, όπως για παράδειγμα κάποια αυλή, όπου θα υπάρχει χώρος για να παίξει το παιδί με το ζώο και να δεχτεί πολλά ερεθίσματα.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δομεί ειδικές δραστηριότητες με το ζώο. Αρχικά, θα πρέπει ο ίδιος να αλληλεπιδρά με το ζώο, για παράδειγμα να του δίνει κάποιες εντολές ή να κάνει κάποια κόλπα. Μετά, ενθαρρύνει το παιδί να δώσει κάποιες εντολές ή να κάνει κάποια κόλπα το ζώο, ιδιαίτερα όταν είναι σκύλος. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προτείνεται να επιβραβεύει τη σωστή αλληλεπίδραση του παιδιού με το ζώο και να κάνει σχόλια ανατροφοδότησης της όλης αλληλεπίδρασης, ακόμα και σε αυθόρμητες στιγμές.

Το να πραγματοποιηθούν διάφορα παιχνίδια και δραστηριότητες με ζώα, ενδέχεται να έχει περισσότερο ψυχαγωγικό χαρακτήρα και «πλάκα» για τα παιδιά, από ό,τι θα συνέβαινε μεταξύ ανθρώπων έτοιμοι να κρίνουν και να υποβαθμίσουν την προσπάθεια του παιδιού. Η χρήση του χιούμορ παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστικο-συμπεριφοριστική συμβουλευτική και όλοι οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν με ενθάρρυνση για παιχνίδι κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Chandler, et al, 2010).

Ένα εξαιρετικό παράδειγμα οργανωμένης δραστηριότητας σε ομάδα εφήβων αγοριών που τονίζεται ο ρόλος τόσο του σκύλου, όσο και της ψυχολόγου είναι το παρακάτω:

«Ένα αγόρι από την ομάδα παρακολουθούσε τους συνομηλίκους του να παίζουν ένα παιχνίδι επαναφοράς της μπάλας, με τον Ράστου (σκύλος) να τρέχει με ταχύτητα και ενθουσιασμό. Όταν ήρθε η σειρά του, πήρε το μπαλάκι, το έβαλε κοντά στο στόμα του, κράτησε το σκύλο από το κολάρο και άρχισε να τον πειράζει κουνώντας το μπαλάκι πέρα-δώθε μερικά εκατοστά από τη μύτη του σκύλου. Ο Ράστου έδειξε την ενόχλησή του με το να ρίχνει το βάρος του σώματός του και να πιέζει αντίθετα από τη φορά που κρατούσε ο έφηβος το κολάρο. Η ψυχολόγος τότε επενέβη και κατεύθυνε το αγόρι να αφήσει το σκύλο και να πετάξει την μπάλα. Κανονικά, ο Ράστου θα πήγαινε να φέρει τη μπάλα και θα την άφηνε στα χέρια του παιδιού, αντίθετα όμως ο Ράστου άφησε την μπάλα στο έδαφος κοντά στην περιοχή του παιδιού. Όταν το αγόρι έσκυψε να πάρει την μπάλα, ο σκύλος τραβήχτηκε προς τα πίσω ώστε να μην φτάνει να τον ακουμπήσει το αγόρι. Τότε, το αγόρι παραπονέθηκε στην ψυχοθεραπεύτρια για τη συμπεριφορά του σκύλου και η θεραπεύτρια βρήκε την ευκαιρία να καθοδηγήσει το αγόρι να εξετάσει τι θα μπορούσε να είχε κάνει λάθος και ο σκύλος απομακρύνθηκε. Η ψυχοθεραπεύτρια εξηγεί ότι τελικά το αγόρι κατάλαβε ότι συμπεριφέρθηκε με ασέβεια προς το σκύλο κι έτσι ο σκύλος δεν τον εμπιστευόταν πια. Το αγόρι ήταν πλέον σε θέση να καταλάβει ότι αυτό το έκανε για να νιώσει δυνατός με το να πειράζει και με το να εκφοβίζει άλλους, όταν ένιωθε πολύ ανεπαρκής. Η ψυχοθεραπεύτρια παρατήρησε ότι από τότε είχε αρχίσει να συμπεριφέρεται διαφορετικά τόσο στο σκύλο, όσο και στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Μετά από μερικές

εβδομάδες έδειξε σταδιακή πρόοδο ως προς την κοινωνική του συμπεριφορά. Ως επιβράβευση της αλλαγής του, ήταν ο ίδιος ο Ράστνι, που άρχισε να τον εμπιστεύεται και να αφήνει το αγόρι να τον χαϊδεύει και να τον περιποιείται» (Chandler, et al, 2010, σελ. 360-361).

Ένα άλλο παράδειγμα γνωστικής- συμπεριφορικής προσέγγισης μέσω θεραπευτικού παιχνιδιού με ζώο είναι το πρόγραμμα «The Doggie Hotline» (Kaduson, 2001, 2006) και «A Kid Like You» (Kaduson, 2005, προσωπική επικοινωνία όπως αναφέρεται στη VanFleet, 2008) από τη Heidi Kaduson. Η Kaduson επιστράτευσε τη βοήθεια των παιδιών για να λύσει τα προβλήματα των σκύλων, ενώ είχε παράσχει στρατηγικές αντιμετώπισης που στην ουσία απευθύνονταν στα δικά τους προβλήματα. Έτσι, η ψυχοθεραπεύτρια λέει μία ιστορία με το πρόβλημα του σκύλου, που θα πρέπει τις περισσότερες φορές να ταιριάζει με τα δικά τους προβλήματα, και τα παιδιά προτείνουν λύσεις. Προσθέτοντας μία πιο παιγνιώδη νότα, εντάσσει αυτό το παιχνίδι σε ένα «τηλεοπτικό σόου» με όνομα «Animal Advice Show», όπου οι ιδιοκτήτες ζώων καλούν για συμβουλές από τους ειδικούς της εκπομπής, που παίζονται από άλλα παιδιά. Ο ρόλος της ψυχοθεραπεύτριας στο παιχνίδι είναι αυτή του μεσολαβητή ή κάποιου ιδιοκτήτη ζώου. Το σόου βιντεοσκοπείται.

7. Το παιχνίδι με τον σκύλο σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης

7.1. Η επιλογή του σκύλου

Σύμφωνα με τη Risë VanFleet (2010) το παιχνίδι του σκύλου χαρακτηρίζεται από πολλά πράγματα τα οποία τον κρίνουν κατάλληλο για συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα:

Πρώτα από όλα πολλά παιδιά όλων των ηλικιών και από διάφορες χώρες και κουλτούρες έλκονται και απολαμβάνουν την επαφή με σκύλο.

Δεύτερον, τα περισσότερα σκυλιά είναι εντελώς παιχνιδιάρικα και παραμένουν έτσι σε σχεδόν όλη τους τη ζωή (Dainty, 2007; VanFleet, 2008). Φυσικά υπάρχουν ατομικές διαφορές στο παιχνίδι, καθώς οι σκύλοι έχουν προσωπικότητες και ατομικά χαρακτηριστικά (Gosling, Kwan, & John, 2003; Dainty 2007) αλλά αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει (VanFleet, 2008). Οι σκύλοι, επίσης, είναι από τα ζώα που ζητούν το παιχνίδι άλλων ζώων από άλλα είδη του ζωικού βασιλείου. Όταν ένα παιδί συναντήσει ένα σκύλο αμέσως υπάρχει μία έλξη για παιχνίδι, συχνά και από τις δύο πλευρές. Είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του σκύλου που το κάνει τόσο κατάλληλο για τέτοιες δράσεις.

Τρίτο χαρακτηριστικό των σκύλων αποτελεί το φαινόμενο ότι οι σκύλοι δείχνουν δεκτικοί και θετικοί χωρίς κριτική διάθεση απέναντι στις σχέσεις τους με τους ανθρώπους. Τα παιδιά διαισθάνονται την αποδοχή άνευ όρων, ανεξαρτήτως εμφάνισης, διάθεσης, καλής ή κακής συμπεριφοράς. Ανεξάρτητα από ό,τι έχει συμβεί σε προηγούμενη συνάντηση ή επαφή, τα σκυλιά πάντα ανταποκρίνονται θετικά στην επόμενη συνάντηση, και αυτό έχει μία απελευθερωτική επίδραση πάνω στα παιδιά χρήσιμη για τη θεραπευτική διαδικασία.

Τέταρτο χαρακτηριστικό είναι οι σκύλοι δείχνουν ενσυναίσθηση. Οι σκύλοι φαίνεται να διαισθάνονται και να «διαβάζουν» τη διάθεση και τις αντιδράσεις των ανθρώπων και να διαθέτουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε αυτές. Τα παιδιά πιστεύουν και αισθάνονται ότι όντως οι σκύλοι το κάνουν αυτό, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία δυνατή σχέση ανάμεσά τους.

Πέμπτο χαρακτηριστικό είναι ότι σκύλοι απολαμβάνουν τη σωματική επαφή. Όπου να είναι αποζητούν το ανθρώπινο χάδι ή άγγιγμα, ακόμα και όταν κοιμούνται.

Οι σκύλοι προσφέρουν μία σχετική ασφαλή σωματική επαφή. Η επαφή αυτή φαίνεται να έχει θεραπευτικές συνέπειες στα παιδιά.

Έκτο στοιχείο είναι οι ομοιότητες που παρουσιάζουν σε συμπεριφορικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως η υπερκινητικότητα, η κακή συμπεριφορά, το άγχος ή η ντροπαλότητα. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αυτό μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμο με τα παιδιά να αναλάβουν να «εκπαιδεύσουν» το σκύλο να «ξεπεράσει» αυτά τα προβλήματα, ενώ παράλληλα βοηθούν τον ίδιο τους τον εαυτό. Πολλές φορές οι σκύλοι έχουν κακοποιηθεί από τους ανθρώπους, όπως θα μπορούσε ένα παιδί, και πάνω σε αυτό ένα κακοποιημένο παιδί μπορεί να νιώσει οικειότητα και να πει την δική του ιστορία.

Έβδομο χαρακτηριστικό αποτελεί ότι οι σκύλοι είναι προσαρμοστικοί και εκπαιδεύσιμοι. Μπορούν να μάθουν εύκολα μετά από μερικές επαναλήψεις. Τους αρέσει να μαθαίνουν καινούργια κόλπα, δίνοντας ευελιξία μέσα στο πρόγραμμα. Ιδιαίτερα όταν το κόλπο μαθαίνονται από τα ίδια τα παιδιά, έχει ως αποτέλεσμα για τα παιδιά να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, αλλά και την αίσθηση τη αυτο-αποτελεσματικότητας.

Όγδοο χαρακτηριστικό των σκύλων είναι ότι έχουν πάντα ενέργεια για δράση. Βέβαια, αυτό μπορεί να ποικίλλει σε κάθε σκύλο. Ωστόσο όταν κάποιος σκύλο έχει διάθεση για παιχνίδι τότε οι δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν μπορούν να στοχεύουν σε κινητική ανάπτυξη, σε χάσιμο κιλών ή σε σωματικές- φυσικές- κινητικές δεξιότητες.

Ένατο στοιχείο είναι ότι «ζουν στο εδώ και τώρα». Αυτό σημαίνει ότι αισθάνονται έντονα την στιγμή. Στην πραγματικότητα για τα παιδιά που αγχώνονται ή στεναχωριούνται για το παρελθόν ή το μέλλον, με αυτό να είναι ανασταλτικός

παράγοντας για ενεργητικό παιχνίδι με το σκύλο, αποτελεί μία ανακούφιση όσο το παιδί εμπλέκεται όλο και περισσότερο στο παιχνίδι αυτό.

Τέλος, οι σκύλοι είναι κοινωνικά ζώα που δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς και προσκολλάνε στους ανθρώπους. Έτσι, συνιστούν ένα ασφαλές έτερον ήμισυ ή μια ασφαλής βάση προσκόλλησης για το παιδί με σκοπό τη δημιουργία ενός ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού (VanFleet, 2008).

7.2. Τεχνικές και τρόποι παιχνιδιού με το σκύλο

Όπως ήδη αναφέραμε στην παραπάνω ενότητα οι τύποι παιχνιδιού του παιδιού με το σκύλο αλλάζει ανάλογα με την προβληματική συμπεριφορά ή το θέμα που έχουμε να κάνουμε.

Σε μία κατευθυνόμενη θεωρητική προσέγγιση, όπως είναι η γνωστικο-συμπεριφοριστική προσέγγιση, οι σκύλοι μπορούν να λάβουν μέρος σε ένα τμήμα ή σε ολόκληρη τη δραστηριότητα. Πολλές φορές ο σκύλος μπορεί απλά να βρίσκεται στο δωμάτιο ή στο χώρο που παίρνει μέρος το πρόγραμμα. Η παθητική επαφή μπορεί, επίσης, να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Renzi,2005). Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν του πρώτα τις ανάγκες των παιδιών και μετά πώς το ζώο μπορεί να συμβάλλει στην εκπλήρωση αυτών των αναγκών, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα και τις ανάγκες του σκύλου. Η κατευθυνόμενη προσέγγιση μπορεί να περιλαμβάνει διήγηση ιστοριών, φανταστικό παιχνίδι, εκπαίδευση και μίμηση, και άλλα παιχνίδια. Αυθόρμητες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν αν υπάρξει μία καινούργια ή διαφορετική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και σκύλου ή απλά το ευνοούν οι συνθήκες.

7.2.1. Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση του άγχους

Πιο συγκεκριμένα, για να ξεπεραστεί η αντίσταση που πιθανώς μπορεί να εκδηλώνει ένα παιδί για τη συμμετοχή του στις συνεδρίες προτείνεται η εμπλοκή του σκύλου. Όταν όμως τα παιδιά αντιμετωπίζουν άγχος και φοβίες για τη συμμετοχή του σκύλου, τότε προτείνεται η εμπλοκή αυτή να γίνεται σταδιακά και βαθμιαία. Πολλές φορές η φοβία που έχουν τα παιδιά για τους σκύλους προέρχεται από προηγούμενη αρνητική εμπειρία. Πολλά παιδιά εμφανίζουν αυτήν την φοβία από τις επαναλαμβανόμενες προειδοποιήσεις των γονιών τους, με σκοπό να «προστατέψουν» και να κρατήσουν ασφαλή τα παιδιά τους (Jalongo,2004). Με αυτό τον τρόπο μεταφέρουν το δικό τους προσωπικό άγχος, και πολύ περισσότερο όταν αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα στο δρόμο, όταν κάποιος σκύλος πλησιάσει το παιδί για παιχνίδι ή χάδι, τότε οι γονείς έντρομοι και έχοντας οι ίδιοι αρνητική στάση και άγχος, το μεταφέρουν αυτό στο παιδί. Συχνά, τα μικρόσωμα σκυλιά δείχνουν «ασφαλέστερα» για τα παιδιά (VanFleet, 2008).

Η Kaduson (2006 στο VanFleet, 2008) αντιμετώπισε αυτό το θέμα με ένα από τα παιδιά που παρακολουθούσε με τον εξής τρόπο: Αρχικά, παρουσίασε ένα γράμμα στο παιδί που υποτίθεται προερχόταν από το σκύλο. Μετά την ανάγνωση του γράμματος, ενθάρρυνε το παιδί να απαντήσει στο σκύλο σύντομα με ένα σημείωμα ή ένα γράμμα. Στο επόμενο επίπεδο του έδωσε μία φωτογραφία του σκύλου και περισσότερες πληροφορίες για αυτόν. Η Kaduson πρότεινε στο παιδί να δώσει μία δική του φωτογραφία τώρα ή να ζωγραφίσει τον εαυτό του μαζί με λίγο ύφασμα ή κάποιο ρούχο του. Η επόμενη φάση ήταν η προετοιμασία πρώτης επαφής με το σκύλο, μέσω ενός παιχνιδιού που αποκαλείται «Σκάσιμο φούσκας». Η τεχνική που χρησιμοποιείται έχει ως βάση της το παιχνίδι σε συνδυασμό με ασκήσεις για βαθιές ανάσες, χρησιμοποιώντας φούσκες υψηλής ποιότητας από σαπούνι. Η θεραπεύτρια

δείχνει στο παιδί πώς σκάνε οι μεγάλες φούσκες παίρνοντας πρώτα βαθιές ανάσες και μετά προσπαθείς να σκάσεις τις φούσκες σιγά σιγά. Την τεχνική αυτή μπορεί να την εξασκήσει και στο σπίτι με τους γονείς για να προετοιμαστεί για την πρώτη συνάντηση με το σκύλο. Αν κριθεί, ότι το παιδί δεν είναι ακόμα έτοιμο, μπορεί να γίνει ακόμα ένα βήμα προετοιμασίας, δηλαδή μία συνάντηση από μακριά. Η πρώτη επαφή ενδείκνυται να είναι για μικρό χρονικό διάστημα και καθώς προχωράνε οι συνεδρίες να μεγαλώνει. Η ίδια παρατήρησε ότι τα παιδιά ξεπερνάν την φοβία τους για το σκύλο μέσα σε τέσσερις συνεδρίες. Κατά την εμπειρία της Van Fleet (2008), το 90% των παιδιών που εμφανίζουν άγχος και αντίδραση στη θεραπεία μέσω παιχνιδιού, δείχνουν κατευθείαν να χαλαρώνουν με το που αντικρίζουν το σκύλο.

Για την καταπολέμηση του άγχους και για να χαλαρώσει το παιδί, μπορούμε να το διδάξουμε πώς να παίζει παιχνίδια με το σκύλο, όπως βόλτα με το σκύλο υπό το άκουσμα χαλαρωτικής μουσικής (Chandler, 2005), παιχνίδια επαναφοράς της μπάλας, εντολές ή απλά με την περιποίηση του ζώου (βούρτσισμα του τριχώματος).

Μία άλλη τεχνική είναι να μάθουμε στο σκύλο αστεία κόλπα μαζί με τα παιδιά, που θα προσφέρουν γέλιο στο παιδί και θα το βοηθήσουν να χαλαρώσει (Bielakiewicz, 2005). Τέτοια παιχνίδια εξαρτώνται από την προσωπικότητα του ζώου.

Ένα άλλο παιχνίδι είναι το «παιχνίδι υπόκλισης». Το παιχνίδι αυτό προέρχεται από την στάση του σώματος (κατεβασμένο το μπροστινό μέρος του σώματος, με τα δύο πισινά πόδια σηκωμένα και πολλές φορές να «τσαλαπατάνε»), που παίρνουν οι σκύλοι για να προσκαλέσουν άλλους σκύλοι ή ζώα για παιχνίδι (Bekoff, 2006). Τα παιδιά αναγνωρίζουν αυτή τη στάση του σώματος. Εάν όχι, μπορούμε να τους το μάθουμε σε προηγούμενη φάση της προετοιμασίας. Μερικά ζώα αναγνωρίζουν τη στάση αυτή όταν την κάνουν τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός ή ο

ψυχοθεραπευτής αναλαμβάνει πρώτος να κάνει την «πρόσκληση», στην συνέχεια το παιδί και μετά ο σκύλος. Ο εκπαιδευτικός ή ο ψυχοθεραπευτής πρέπει να είναι προσεχτικός και να διαχειριστεί κατάλληλα αν κάτι τέτοιο φαίνεται γελοίο στο παιδί.

Ένα άλλο παιχνίδι που μπορεί να προκαλέσει γέλιο και χαλάρωση των μυών είναι το παιχνίδι «σκύλος-φίδι». Ο εκπαιδευτικός δείχνει πώς κινείται το φίδι, αρχίζοντας από το κεφάλι-ώμοι-χέρια-μέση-πόδια. Το επαναλαμβάνουν μαζί με το παιδί και με τη συμμετοχή του σκύλου αν είναι εφικτό. Αυτό, λόγω της κίνησης των μυών και του γέλιο που προκαλεί ως παιχνίδι έχει χαλαρωτικές ιδιότητες.

7.2.2. Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους και της κοινωνικής απομόνωσης.

Έχει καταγραφεί ότι τα παιδιά μιλούν στα ζώα συντροφιάς κατά κανόνα (Jalongo, 2004; Melson, 2001; Serpell, 2000). Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει στο παιδί να επικοινωνεί προφορικά στο σκύλο, να του δίνει εντολές, να του λέει ιστορίες, ανησυχίες του ή ότι είναι σχετικό με τη ζωή του παιδιού ή του σκύλου, Η μη λεκτική επικοινωνία είναι επιθυμητή επίσης, και μπορεί να πραγματοποιηθεί με χειρονομίες, σήματα και στάση σώματος, αλλά και με τη φροντίδα και περιποίηση του σκύλου.

Για τα παιδιά που είναι ντροπαλά και επιλέγουν το ατομικό παιχνίδι και την απομόνωση, ενδείκνυται η ενθάρρυνση παιχνιδιού με το ζώο, τα παιχνίδια ρόλων καθώς εξασκούν καινούργιες κοινωνικές συμπεριφορές. Ο Campolo (όπως αναφέρεται στο (Van Fleet, 2008) προτείνει τον περίπατο με το σκύλο, κρατώντας το παιδί το σκύλο από το λουράκι. Κατά τον ίδιο κάτι τέτοιο αποτελεί ευκαιρία για επικοινωνία με άγνωστους ανθρώπους που πιθανώς θα θέλουν να χαϊδέψουν το

σκύλο ή να μάθουν πληροφορίες γι' αυτόν. Μία κοπέλα με σύνδρομο αυτισμό, η Grandin, περιγράφοντας σε άρθρο της (Grandin & Johnson, 2005), πώς η σχέση με το θεραπευτικό ζώο και οι ομοιότητες που έχουν τα άτομα με σύνδρομο αυτισμού με τα ζώα ως προς τον τρόπο που σκέφτονται, αισθάνονται και συμπεριφέρονται, την βοήθησε να ξεπεράσει τα προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης και τις δυσκολίες που συναντούσε όταν ήταν έφηβη.

7.2.3. Παιχνίδια με το σκύλο με στόχο την αναγνώριση συναισθημάτων και την αυτό-ρύθμισή

Είναι χρήσιμο από τις πρώτες κιόλας επαφές τα παιδιά να μαθαίνουν και να παρακολουθούν τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος του ζώου και να ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, να τα διατυπώσουν λεκτικά και να δικαιολογήσουν την άποψη τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κρατήσει μια πιο κατευθυνόμενη ερώτηση εάν το παιδί δυσκολεύεται, όπως για παράδειγμα: «Ο σκύλος είναι χαρούμενος ή λυπημένος;» Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ετοιμάσει ένα παιχνίδι με φωτογραφίες του σκύλου που απεικονίζουν τις εκφράσεις του σκύλου σε ποικίλα συναισθήματα και να ζητήσει από τα παιδιά να τα αναγνωρίσουν. Επιπρόσθετα, τα παιδιά για να πάρουν πληροφορίες για το πώς να αλληλεπιδράσουν με το ζώο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μπαίνουν σε μία διαδικασία αναζήτησης και παρατήρησης της γλώσσας του σώματος, καθώς τα ζώα δεν μπορούν πούνε λεκτικά το πώς νιώθουν ή τι θέλουν. Αυτό βάζει τα παιδιά να «μπαίνουν» στη θέση του σκύλου αναπτύσσοντας έτσι την δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Επίσης, λόγω το ότι τα ίδια τα παιδιά βιώνουν την ενσυναίσθηση από μεριάς του σκύλου είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν και αυτά τα ίδια μετά ως προς το σκύλο και αργότερα στους ανθρώπους. Ταυτόχρονα, μέσα από παιχνίδια ρόλων και

το δραματικό παιχνίδι με τη χρήση ή μη του σκύλου, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και τις καταστάσεις που βιώνουν οι χαρακτήρες του έργου και να δώσουν λύσεις, οδηγώντας σε μια πρακτική στρατηγικής λύσης προβλήματος. Στην συνέχεια δημιουργείται ένας κανόνας για την αντιμετώπιση του κάθε προβλήματος που τα παιδιά προσπαθούν να εφαρμόσουν στους εαυτούς τους (Van Fleet, 2008).

7.2.4. Παιχνίδια με το σκύλο με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης

Τα παιδιά μαθαίνουν πολλά πράγματα όταν εκπαιδεύουν τον σκύλο. Η υπομονή, η επιμονή, η υπακοή, η καλοσύνη, η διεκδικητικότητα, η αίσθηση της υπευθυνότητας για την προστασία του ζώου, το να μοιράζεσαι πράγματα, το να δίνει θετική ενίσχυση και να ενθαρρύνεις θετικά. Η επιτυχής αλληλεπίδραση με το σκύλο αποτελεί από μόνη της ένα στοιχείο που αυξάνει την αυτό-εκτίμηση του παιδιού. Το να εκπαιδεύει το παιδί το ζώο κατόπιν καθοδήγησης και μίμησης του εκπαιδευτικού, ακόμα και να δίνει εντολές που να εκτελεί με επιτυχία το παιδί, ενισχύουν την αυτό-εκτίμηση του παιδιού. Γενικότερα, η εκπαίδευση του σκύλου είναι ένας στόχος που δεν σταματάει ποτέ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει στο παιδί πώς να κάνει τον σκύλο να το υπακούει. Μέσα σε αυτό περιλαμβάνεται το πώς πρέπει να κάνει το σκύλο να του παραδώσει κάτι, τι να κάνει εάν ο σκύλος δεν υπακούει και πώς να τον επιβραβεύσει. Ένα από τα πιο επιτυχή μοντέλα που επιτυγχάνουν το παραπάνω, γίνεται με τρία βήματα: την περιγραφή, τη μίμηση και την πρακτική εξάσκηση. Στην περιγραφή ο εκπαιδευτικός πρώτα περιγράφει πώς θέλουμε να αντιδράσει το ζώο και τι πρέπει να πούμε, πώς να το πούμε με καθαρό, σύντομο και μη τιμωρητικό ύφος, τι χειρονομίες να κάνουμε, πώς να το επιβραβεύσουμε και τι να κάνουμε εάν δεν συμπεριφερθεί

όπως θέλουμε. Στην μίμηση, ο εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί πώς να το κάνει, με όλες τις λεπτομέρειες που περιέγραψε προηγουμένως. Στην εξάσκηση, το παιδί αναλαμβάνει να κάνει ότι του έδειξε πριν ο εκπαιδευτικός, ενώ με τη σειρά του εκπαιδευτικός πηγαίνει πίσω από το παιδί, δίνοντάς του την ευκαιρία να προσπαθήσει. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί το παιδί μέχρι να το πετύχει και σχολιάζοντας ελαφρά όταν το κρίνει απαραίτητο, και το επιβραβεύει για τα πράγματα που κάνει σωστά. Η μη ολοκλήρωση της διαδικασίας από πλευράς του σκύλου δεν θεωρείται μειονέκτημα, επειδή αποδεικνύει στο παιδί ότι το σκύλος μπορεί να είναι απρόβλεπτος και ότι χρειάζεται υπομονή και επιμονή. Η όλη διαδικασία θα πρέπει να είναι σύντομη και να διαρκεί το πολύ 5 με 10 λεπτά. Το παιχνίδι επαναφοράς της μπάλας ενδείκνυται για κάτι τέτοιο, όμως θα μπορούσε να εκπαιδευτεί (Van Fleet, 2008) και σε άλλα πράγματα που αναφέρονται στο παράρτημα.

7.2.5. Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και διασπαστικής συμπεριφοράς

Ένα από τα πράγματα που μαθαίνουμε στην αρχή τα παιδιά είναι ποιες είναι οι αποδεκτές συμπεριφορές ως προς τα ζώα. Τα παιδιά μαθαίνουν τις κατάλληλες στρατηγικές στο να συνεργάζονται, να μοιράζονται πράγματα και να παίζουν με το σκύλο, να χρησιμοποιούν κατάλληλο ύφος και τόνο ομιλίας και να αποκτούν την κατάλληλη οπτική επαφή. Όλα αυτά κάνοντας τα εξάσκηση με το ζώο. Είναι εύκολο να το κάνεις με το σκύλο αυτό, γιατί δεν υπάρχουν διαφωνίες ή απόρριψη. (Kogan, Granger, Fitchett, Helmer, & Young, 1999). Ειδικά τα *παιδιά με εναντιωματική συμπεριφορά* συνιστάται να παίζουν παιχνίδια εντολών, εκπαίδευσης και υπακοής του ζώου (Chandler, 2005; Thomson, & Gullone, 2003).

Οι Thomson και Gullone (2003) και ο Hanselman (2001) πιστεύουν ότι στα παιδιά με *προβλήματα διαγωγής και επιθετικότητας* αντίστοιχα, το να διδάξεις την ενσυναίσθηση και την ανησυχία για τους άλλους είναι επικοδομητικό και βοηθά στο να υιοθετήσουν τις ίδιες τεχνικές και ως προς τους ανθρώπους.

Σύμφωνα με την Van Fleet (2008), για τα παιδιά που θέλουν να παίζουν παιχνίδια με ένταση και να έχουν το έλεγχο του παιχνιδιού, κάτι το οποίο συμβαίνει ανέκαθεν στα παιδιά διερευνώντας το επιθετικό παιχνίδι, προτείνεται η χρήση σκοιινιών που είναι για παιχνίδι σκύλων αρκετά μεγάλου μήκους. Η απόσταση μεταξύ παιδιού και σκύλου θα πρέπει να είναι γύρω στα 2 μέτρα κ λόγους ασφαλείας. Το παιδί θα πρέπει να μάθει πότε να τερματίζει το παιχνίδι και να λέει «Όχι!» στο σκύλο, όταν αυτό υπερβαίνει τα όρια ή τίθεται θέμα ασφαλείας. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτικό απέναντι στο παιδί. Γενικότερα, τέτοια παιχνίδια προτείνονται να αποφεύγονται εάν ακόμα το παιδί και ο σκύλος δεν έχουν γνωριστεί καλά ο ένας με τον άλλον. Ο Donaldson (2005) θεωρεί ότι τέτοια παιχνίδια που έχουν να κάνουν με δαγκώματα είναι πολύ χρήσιμα όταν γίνεται σωστή διαχείριση, γιατί μαθαίνει στα παιδιά να διαχειρίζονται τα ίδια την ενεργητικότητα και την επιθετικότητά τους και μαθαίνουν να προστατεύονται.

Για *παιδιά με προβλήματα επιθετικότητας*, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης σκύλων παρουσίασαν σημαντική μείωση την δική τους επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, παρουσίασαν συναισθηματική και συμπεριφορική αυτό-ρύθμιση, καλύτερες σχέσεις με τους άλλους, αυτο-εκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Mathews, όπως αναφέρεται στο RHMSS, 2003), αυτοπεποίθηση, διοικητικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες (Strimple, 2003), αύξηση του καλού λόγου και μείωση του επιθετικού κακού λόγου, καλύτερη οπτική επαφή και κατάλληλο τόνο της φωνής κατά την

εκπαίδευση του σκύλου, βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτίωση στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, μείωση υπερκινητικότητας, μείωση της αίσθησης ότι «είμαι αβοήθητος», βελτίωση του ελέγχου πάνω στον εαυτό και στο περιβάλλον (Kogan, Granger, Fitchett, Helmer, & Young, 1999; Siegel, Murdock, & Colley, 1997).

7.2.6. Παιχνίδια με το σκύλο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας

Για τα παιδιά με υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή συνιστώνται δραστηριότητες αναγνώρισης σημείων του σώματος του ζώου. Αυτό μπορεί να γίνει και με κατάλληλο εποπτικό υλικό. Επίσης, τα παιδιά μπορεί να συμμετέχουν σε ασκήσεις και δραστηριότητες άθλησης και ευκινησίας μαζί με το σκύλο (Chandler, 2005). Ακόμη, τα παιδιά μπορούν να παρατηρούν προσεκτικά τη συμπεριφορά του ζώου και να κάνουν άλλες δραστηριότητες πάνω σε αυτό (Barkley, στο Katcher & Wilkins, 1998), και να παίζουν παιχνίδια ζητώντας την οπτική επαφή με το ζώο. Κατάλληλο παιχνίδι είναι και ότι αφορά βόλτα με το λουράκι σε αργή ή γρήγορη κίνηση ή γενικότερα παιχνίδια που έχουν να κάνουν με το ρυθμό και την ένταση της κίνησης. Οι σκύλοι ευχαριστιούνται τέτοιου είδους παιχνίδια με πολύ τρέξιμο και στιγμιαίες μικρές παύσεις ανάμεσα. Παιχνίδια όπως τα κλασικά «αγαλαμάκια», επίσης ενδείκνυνται (Van Fleet, 2008). Επιπλέον, αν μπορεί να υποστηριχτεί από την προσωπικότητα του σκύλου, παιχνίδια με την τροφή είναι επίσης δεκτά όταν γίνονται με ασφαλή τρόπο. Για παράδειγμα, το παιδί κρατάει στο χέρι του αρκετά καλά μία λιχουδιά και πλησιάζει το σκύλο να το μυρίσει προσεκτικά δίνοντας όμως εντολή να μείνει ακίνητο. Μετά απομακρύνει σιγά σιγά το χέρι του και αρχίζει αργά να διαγράφει έναν κύκλο γύρω από το κεφάλι του σκύλου, διατηρώντας οπτική επαφή

με το σκύλο. Ο σκύλος συγκρατημένος θα αρχίζει να γυρίζει το κεφάλι του ως το χέρι που κοιτάει την λιχουδιά, ενώ ταυτόχρονα θα κοιτάει και το άλλο χέρι που θα του υποδεικνύει ότι ακόμα δεν μπορεί να το φάει. Το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να πραγματοποιήσει αργά την κυκλική κίνηση, να συντονίσει τα δύο του χέρια και να παρακολουθεί το βλέμμα και την αντίδραση του σκύλου.

8. Σύγκριση παραδοσιακών μεθόδων παρέμβασης με την παρέμβαση μέσω ζώων

Με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκαν ελάχιστα παραδείγματα ερευνών που να συγκρίνουν την παρέμβαση με ζώα με μία παραδοσιακή προσέγγιση. Συνήθως, έχουν να κάνουν με γνωστικούς στόχους σε εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως λόγου χάρη η δυνατή ανάγνωση κάποιου βιβλίου από τα παιδιά με την παρουσία ή μη του σκύλου. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι υπήρξε 12% περισσότερη βελτίωση (Paddock, 2010), και εκτός απ' αυτού βρέθηκε πως μειώθηκε και η αρτηριακή τους πίεσης (Lynch, 2003).

Αντίστοιχα, πάλι σε σχολικό πλαίσιο, ο ερευνητής σύγκρινε την επίδραση της ζωντανής γάτας με μία λούτρινη/γάτα-παιχνίδι. Στόχος ήταν να παρατηρηθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ των κοριτσιών ηλικίας 3-8 ετών που συμμετείχαν. Οι δύο από τις τρεις συμμετέχουσες κατέδειξαν περισσότερο παρατεταμένη αλληλεπίδραση στο ζωντανό ζώο (Boyer, & Mundschenk, 2014).

Στο ίδιο στυλ κινήθηκαν και οι Gee, Church και Altobelli (2010α) που εξέτασαν 12 παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω μίας δραστηριότητας όπου έπρεπε να ταιριάξουν μία εικόνα ενός αντικειμένου με κάποιο άλλο. Η παρουσία του πραγματικού σκύλου οδήγησε σε σημαντικά λιγότερες άσχετες επιλογές, από τις

άλλες δύο καταστάσεις. Επίσης, οι Gee, Crist και Carr (2010β) επικεντρώνοντας πάλι σε γνωστικούς στόχους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αυτή τη φορά σε μνημονικές ικανότητες, μέτρησαν λιγότερες προσπάθειες για την εύρεση της σωστής απάντησης. Οι περισσότερες προσπάθειες έγιναν με την παρουσία μόνο ανθρώπων.

Επίσης, οι Kaminski, Pellino, και Wish (2002) σύγκριναν τη θεραπεία με θεραπευτικό παιχνίδι με το θεραπευτικό παιχνίδι με ζώο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και άνω, που νοσηλεύονταν σε νοσοκομείο. Και οι δύο θεραπείες έδειξαν μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, αλλά μόνο η ομάδα που έλαβε την υποστήριξη των ζώων επηρέασε θετικά τη διάθεση των παιδιών και εμφάνισε χαμηλότερη αρτηριακή πίεση. Φαίνεται ότι η φυσική επαφή είναι φυσική ανάγκη για τους ανθρώπους.

Τέλος, μια σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το ιατρικό κέντρο του UCLA, εξέτασε θέματα υγείας των ασθενών σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο εφαρμόζοντας διαφορετική θεραπεία σε δύο πειραματικές ομάδες, ενώ υπήρχε και ομάδα ελέγχου. Στη μία πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε παρέμβαση με ζώα (δηλαδή ήταν παρόντες ο χειριστής του ζώου και το ζώο) και στην άλλη παρέμβαση μόνο με τον χειριστή του ζώου. Οι ασθενείς στην ομάδα ελέγχου δεν δέχθηκαν καμία επιπλέον επίσκεψη και αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα που δέχτηκε παρέμβαση με ζώο με τις άλλες ομάδες. Η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε καμία διαφορά (Fischman, 2005).

9. Οι Στόχοι και οι Υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι το επιστημονικό ενδιαφέρον πάνω στις παρεμβάσεις με ζώα είναι πολύ πρόσφατο και οι περισσότερες μελέτες διαθέτουν πρόχειρο ερευνητικό σχέδιο ή είναι απλά ανεπίσημα σχόλια (Fine, 2002). Την

τελευταία οχταετία υπάρχει ένα πολύ μεγάλο κύμα επίσημου ερευνητικού ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού και του κλινικού χώρου. Τα αποτελέσματα δείχνουν αρκετά ενθαρρυντικά και ελπιδοφόρα.

Στην πραγματικότητα η εδραίωση της αποτελεσματικότητας μιας νέας προσέγγισης, όπως αυτής της παρέμβασης μέσω ζώων, απαιτεί να συγκριθεί με άλλες παρεμβάσεις και μιας βιώσιμης κατάστασης ελέγχου. Φυσικά, είναι επιστημονικά ορθό όταν συγκρίνεται μία παρέμβαση με καθόλου παρέμβαση μέσω τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης μελέτης, αλλά έχει περισσότερο ενδιαφέρον όταν αυτή συγκρίνεται με μία παραδοσιακή παρέμβαση (Kazdin, 2011).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση που ασκεί το παιχνίδι με το σκύλο μέσω ενός πιλοτικού προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής, που στηρίζεται στις αρχές της γνωστικής συμπεριφορικής παρέμβασης μέσω παιχνιδιού, στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι όσον αφορά τα προβλήματα της ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας περιμένουμε τη μείωση των προβλημάτων αυτών στην πειραματική ομάδα (υπόθεση 1α) (Barkey, 1997), ενώ δεν περιμένουμε διαφορά στην ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 1β) (Abikoff, 1991; Braswell, 2007; Crawley et al., 2010; Hinshaw, 2006). Μεταξύ των δύο ομάδων περιμένουμε διαφορά μετά την παρέμβαση(υπόθεση 1γ).

Όσον αφορά τα προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς περιμένουμε στην πειραματική ομάδα να υπάρχει μείωση (υπόθεση 2α) (Hanselman, 2001; Katcher, 2000; Katcher & Wilkins, 1998, 2000; Long, 2009), όπως επίσης και στην ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 2β) (Webstern-Stratton & Hammond, 1997. Ecton, 1986. Lochman, Dunn, & Wagner,1997; Lochman, Powell, Boxmeyer,

Deming, & Young, 2007). Επίσης, περιμένουμε η πειραματική ομάδα να παρουσιάσει μεγαλύτερη μείωση από την ομάδα σύγκρισης μετά την παρέμβαση (υπόθεση 2γ) (Long, 2009).

Σχετικά με τα προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης υποθέτουμε ότι τόσο η πειραματική ομάδα (Chandler, 2005; Halm, 2008; Shaw, 2005) όσο και η ομάδα ελέγχου (Boulanger & Langevin, 1992; Salam et al., 2013; Wettig, Coleman, & Geider, 2011) θα εμφανίσει μείωση σε αυτή την κατηγορία προβλημάτων (υπόθεση 3α - 3β). Υποθέτουμε ότι δεν θα υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης μετά την παρέμβαση (υπόθεση 3γ) (Boyer, & Mundschenk, 2014).

Για τα προβλήματα της αρνητικής συναισθηματικότητας υποθέτουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θα παρουσιάσουν μείωση των προβλημάτων άγχους και κατάθλιψης (υπόθεση 4α) (Bardill & Hutchinson, 1997; Graham, 2000; Heimlich, 2001; Mc Varish, 1994; Prescott, 2002). Μείωση αναμένουμε και για την ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 4β) (Barrett, Lock & Farrell, 2005; Manassis, 2009; Masia-Warner, Nagle, & Hansen, 2006; Stark et al. 2006). Επιπρόσθετα, υποθέτουμε ότι η πειραματική ομάδα θα παρουσιάσει σημαντικότερη μείωση από την ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 4γ) (Kaminski, Pellino, & Wish, 2002; (Fischman, 2005).

Υποθέτουμε, επίσης, ότι όσον αφορά τις μη ταξινομημένες συμπεριφορές των παιδιών (υπόθεση 5), όπως επίσης και τα προβλήματα ενούρησης και εγκόπρισης (υπόθεση 6) δεν θα υπάρξει κάποια μεταβολή σε καμία από τις ομάδες.

Σύμφωνα με τις παραπάνω υποθέσεις, θεωρούμε ότι η πειραματική ομάδα θα εμφανίσει μείωση των εξωτερικευμένων προβλημάτων (υπόθεση 7α), όπως και

η ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 7β), με την πρώτη να παρουσιάζει μεγαλύτερη μείωση (υπόθεση 7γ).

Αντίστοιχα, για το σύνολο των εσωτερικευμένων προβλημάτων αναμένουμε και τις δύο ομάδες να εμφανίσουν διαφορά μετά την παρέμβαση (υπόθεση 8α-8β), όπως και ότι η πειραματική ομάδα θα εμφανίσει σημαντικότερη (υπόθεση 8γ).

Τέλος, στο σύνολο των προβλημάτων συμπεριφοράς υποθέτουμε ότι τόσο η πειραματική ομάδα (υπόθεση 9α), όσο και η ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 9β) θα παρουσιάσουν σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση, με μεγαλύτερη της πειραματικής ομάδας (υπόθεση 9γ).

10. Μέθοδος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας, την διαδικασία και τη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος, την περιγραφή του προγράμματος του υλικού, την διαδικασία συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS, και τέλος παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τις υποθέσεις που διατυπώσαμε.

10.1. Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Το σύνολο των συμμετεχόντων αποτελούνταν από 32 παιδιά προσχολικής ηλικίας (28 νήπια και 8 προνήπια). Και ένα ακόμη κορίτσι. Κάθε τμήμα είχε από 16 παιδιά. Έτσι το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα της έρευνας και το άλλο την ομάδα σύγκρισης. Επίσης, όλα τα παιδιά βρίσκονταν στο ίδιο κοινωνικο-οικονομικά επίπεδο.

10.2. Εργαλείο

Για την μέτρηση και την αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς χρησιμοποιήσαμε τον «Κατάλογο Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία/ ΚΕΣΠΗ-Α» του Μανωλίτση (2013), που αφορά παιδιά ηλικίας 3-6 ετών που φοιτούν σε οργανωμένα ιδρύματα προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγείο ή παιδικό σταθμό), και συμπληρώνεται μόνο από τον/την παιδαγωγό, που θα πρέπει

να γνωρίζει το παιδί τουλάχιστον τέσσερις μήνες. Ο κατάλογος είναι ατομικός και αφορά ένα μόνο παιδί.

Ο κατάλογος αυτός διαθέτει 32 στοιχεία εκ των οποίων τα 28 πρώτα στοιχεία συμπληρώνονται με τον ίδιο τρόπο βάζοντας ένα (+) στην συμπεριφορά που ταιριάζει καλύτερα στο παιδί και αναφέρονται σε ταξινομημένες συμπεριφορές, ενώ η 29^η ερώτηση έχει να κάνει με στερεοτυπικές συνήθειες και συμπληρώνεται με 0 που αντιστοιχεί σε «δεν συμβαίνει ποτέ», με 1 που σημαίνει «συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομο χρονικό διάστημα» και 2 που σημαίνει «συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα». Η 30^η ερώτηση («Σας ανησυχεί η συμπεριφορά ή η προσαρμογή του παιδιού;») απαντάται με «Όχι», «Πιθανών» και «Ναι». Η τελευταία ερώτηση, η 31^η και η 32^η είναι ανοιχτές ερωτήσεις, και μαζί με την 30^η δεν υπολογίζονται στο τελικό σκορ. Κάθε μία από τις 28 πρώτες ερωτήσεις περιγράφει τη συχνότητα και τη σοβαρότητα μίας προβληματική συμπεριφοράς, όπως συναντιούνται στο νηπιαγωγείο ή στο παιδικό σταθμό, σε επιμέρους περιγραφές. Κάθε περιγραφή βαθμολογείται με το 0 «δεν συμβαίνει ποτέ», 1 «συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομο χρονικό διάστημα» και 2 «συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα». Οι ερωτήσεις 1, 6, 28 και 29 διαφέρουν λίγο ως προς το στήσιμο. Η 1^η ερώτηση περιλαμβάνει 4 περιγραφές, όπου σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολογείται με 2 για τις έντονες καταστάσεις, δηλαδή την έντονη υπερκινητικότητα και την έντονη νωχελικότητα, και με 1 και 0, η πιο ήπια και τυπική συμπεριφορά. Στην 6^η ερώτηση, η οποία αναφέρεται στα γλωσσικά προβλήματα, βαθμολογείται με 0 όταν το παιδί μιλάει καθαρά και κατανοητά (τελευταία περιγραφή) και όταν δεν μιλάει ελληνικά, αλλά μιλάει μία άλλη γλώσσα (δεύτερη περιγραφή). Το 1 μπαίνει όταν το παιδί έχει μέτρια απόκλιση από την τυπική συμπεριφορά και το 2

όταν έχει μεγάλη. Η 18^η ερώτηση χωρίζεται σε υποερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τα προβλήματα όρεξης (ανορεξία και βουλιμία) και προστίθενται στις αταξινόμητες συμπεριφορές μαζί με τις στερεοτυπικές συνήθειες. Στην 29^η η βαθμολόγηση γίνεται με το να μπαίνει ο μέγιστος βαθμός συμπεριφοράς συνολικά.

Οι ερωτήσεις 4, 7, 10, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 28 όταν αθροίζονται περιγράφουν τα προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach να είναι $\alpha = .90$, και οι ερωτήσεις 1, 3, 26 διαμορφώνουν τα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας με $\alpha = .79$. Όταν προστίθενται μαζί μας δίνουν τα προβλήματα εξωτερίκευσης. Οι ερωτήσεις 2, 6, 8, 11, 14 περιγράφουν την κοινωνική απομόνωση και ανωριμότητα με $\alpha = .74$, και οι ερωτήσεις 5, 9, 12, 16, 22, 27 τα προβλήματα άγχους και ανασφάλειας με $\alpha = .74$. Τέλος, οι ερωτήσεις 24 και 25 αφορούν τον έλεγχο των σφικτήρων με $\alpha = .52$ και οι ερωτήσεις 1, 18, 29 μας δείχνουν αταξινόμητες μορφές συμπεριφοράς. Αντίστοιχα τα προβλήματα εσωτερίκευσης διαμορφώνονται από την προσθήκη της βαθμολογίας των προβλημάτων της κοινωνικής απομόνωσης, της αρνητικής συναισθηματικότητας και των προβλημάτων ενούρησης και εγκόπρισης. Στο συνολικό σκορ (με μεγαλύτερη τιμή το 58 και μικρότερη το μηδέν) των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού υπολογίζεται με τη πρόσθεση των αταξινόμητων προβλημάτων (προβλήματα νοηλικότητας, ανορεξίας ή βουλιμίας και στερεοτυπικών μορφών συμπεριφοράς) στα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης.

Ο ΚΕΣΠΗ-Α έχει σταθμιστεί σε πανελλήνιο δείγμα και διαθέτει υψηλού βαθμού αξιοπιστία και εγκυρότητα για την αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

10.3. Υλικό

Το πρόγραμμα της παρέμβασης αποτελούνται από 12 δραστηριότητες διάρκειας 45 λεπτών με 1 ώρα. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε στους στόχους της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και στις τεχνικές της γνωστικής- συμπεριφοριστικής προσέγγισης μέσω παιχνιδιού. Κύρια πρόκληση του σχεδιασμού του προγράμματος ήταν ο ταυτόχρονος σχεδιασμός, όσο το δυνατόν γινόταν λόγω εμπλοκής του παιχνιδιού με σκύλο, πανομοιότυπων δραστηριοτήτων της πειραματικής ομάδας με την ομάδα σύγκρισης.

Στόχος του προγράμματος ήταν τα παιδιά να εισαχθούν στη γνωστική συμπεριφοριστική σκέψη και μέσω αυτής να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι σκέψεις και οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν τα συναισθήματα και την συμπεριφορά τους με σκοπό να εντοπιστούν μέθοδοι αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών. Ειδικότερα το πρόγραμμα στόχευε:

(α) Στις δεξιότητες επικοινωνίας, που περιλαμβάνουν να μάθουν τα παιδιά πώς να ακούν προσεκτικά το συνομιλητή τους, πώς να σέβονται τον συνομιλητή τους όταν μιλάει και να μην τον διακόπτουν, να μάθουν να μιλάνε ευγενικά, να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας στον εαυτό τους και στους άλλους.

(β) Στις δεξιότητες συνεργασίας και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών. Τα παιδιά εδώ εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες, μαθαίνουν πώς να μοιράζονται πράγματα, να αποφασίζουν από κοινού για την δράση τους, να παρακολουθούν την δράση της ομάδας ή του

ζευγαριού τους και να την περιγράφουν λεκτικά, έχοντας γνώση δηλαδή των πράξεων τους.

(γ) Στις δεξιότητες της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων, δηλαδή αρχικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων, την έκφραση και την διαχείριση των διάφορων συναισθημάτων στις συγκεκριμένες καταστάσεις.

(δ) Στις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Εδώ, σκοπός είναι τα παιδιά να εντοπίσουν τις λανθασμένες αντιλήψεις που έχουν για την εικόνα του εαυτού τους, να αναγνωρίσουν τον τομέα που είναι καλοί και να πετύχουν μέσω της επιτυχής εκπλήρωσης των δραστηριοτήτων μεγαλύτερη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας.

(ε) Στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, όπου τα παιδιά αρχικά αναγνωρίζουν τις σωματικές ενοχλήσεις που προκαλεί το άγχος, ποιες είναι οι σκέψεις που το αναπτύσσουν και το ενισχύουν, και κατόπιν η δημιουργία ενός σχεδίου επίλυσης και διαχείρισης της κατάστασης, μέσω εναλλακτικών που δοκιμάζονται.

(στ) Στην επίλυση συγκρούσεων, τα παιδιά μαθαίνουν τι είναι η σύγκρουση, ποια είναι τα αρνητικά της στοιχεία, για ποιους λόγους συγκρουόμαστε, αναγνώριση και κατανόηση του συναισθήματος του θυμού, κατανόηση των δύο πλευρών των συγκρούσεων, τεχνικές διαχείριση του θυμού, με τη στρατηγική της μίμησης προτύπων και τις θετικής ενίσχυσης.

(ζ) Στην αίσθηση του πραγματικού κόσμου- φαντασίας. Οι φανταστικές ή ρεαλιστικές σκέψεις που κάνει το παιδί όταν βιώνει κάποιες καταστάσεις. Ακόμα η ύπαρξη ενός «φανταστικού» φίλου που κάποιες φορές συναντάμε στα μικρά

παιδιά. Δημιουργία ανάπτυξης φιλίας στον πραγματικό κόσμο μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην τάξη.

Η φύση των δραστηριοτήτων στηρίζεται στη βιωματική εκπαίδευση και στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών, όπως προostάζει η γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση μέσω παιχνιδιού και οι πιο σύγχρονες μέθοδοι της παιδαγωγικής επιστήμης. Οι δραστηριότητες είναι εμπνευσμένες από έναν αριθμό πηγών με ασκήσεις και παιχνίδια που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τροποποιημένα, ώστε να συνδυάζονται καταλλήλως με την εμπλοκή του σκύλου στην πειραματική ομάδα και με τους στόχους της κάθε δραστηριότητας. Επίσης, έχουν διαμορφωθεί ώστε να συμφωνούν με τις τεχνικές της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης. Οι τεχνικές που εντάχθηκαν είναι οι εξής: το παίξιμο ρόλων και μοντελοποίησης, μίμηση προτύπων, διήγηση ιστοριών, συνεργατικές-ομαδικές ασκήσεις, συζήτηση, αυτοδηλώσεις θετικής εικόνας του εαυτού. Οι ασκήσεις που αφορούν την εμπλοκή του σκύλου έχουν διαμορφωθεί μετά από λεπτομερή συζήτηση με το χειριστή του σκύλου, για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ζώου και τα παιχνίδια που μπορεί να υποστηρίξει. Έτσι, εντάχθηκαν στο πρόγραμμα ιστορίες με το σκύλο, παιχνίδια επαναφοράς της μπάλας, παιχνίδια εντολών, παιχνίδια ομαδικά με μπάλα, παιχνίδια με την τροφή, εκμάθηση καινούργιων εντολών, απλή επαφή.

Όλες οι δραστηριότητες παρουσιάζουν μία κοινή δομή, που εξηγείται στα παιδιά από την αρχή. Αυτή είναι: Πρώτη φάση της κάθε δραστηριότητας είναι το παιχνίδι με τις κάρτες των συναισθημάτων. Τα παιδιά κάθε μέρα περιγράφουν τα συναισθήματά τους και τις δυσκολίες τις ημέρας και πώς τις αντιμετώπισαν.

Συζητούνται κοινές εμπειρίες των παιδιών και αποφασίζεται ο πιο αποτελεσματικός τρόπος. Γίνεται μία υπενθύμιση της προηγούμενης

δραστηριότητας. Στη συνέχεια ακολουθούν οι καινούργιοι στόχοι της συνάντησης και τέλος ακολουθεί συζήτηση πάνω σε αυτά που έγιναν στο κυρίως μέρος της δραστηριότητας. Στην πειραματική ομάδα στο τέλος της κάθε συνάντησης το κάθε παιδί έδινε στο σκύλο μία εντολή και το επιβράβευε μετά δίνοντάς του μία λιχουδιά. Στο παράρτημα παρουσιάζεται το πρόγραμμα αναλυτικά.

10.4. Διαδικασία

Ως πρώτο βήμα για την υλοποίηση της έρευνας ήταν η αποστολή επίσημης αίτησης στην προϊσταμένη του νηπιαγωγείου της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής Θεσσαλονίκης, με ενημερωτικό φάκελο για τους στόχους και τις μεθόδους του προγράμματος, της όλης διαδικασίας, των στοιχείων του χειριστή και του σκύλου, οι οποίοι διαθέτουν πιστοποιητικά του American Kennel Club. Κατόπιν, υπήρξε συνάντηση με το διευθυντή του σχολείου για πιο λεπτομερή πληροφόρηση πάνω στο πρόγραμμα.

Κάθε τάξη διέθετε δύο νηπιαγωγούς, την κύρια και τη βοηθό. Η δραστηριότητες πραγματοποιούνταν από την κύρια νηπιαγωγό της τάξης, ενώ η δεύτερη αναλάμβανε τον υποστηρικτικό ρόλο των δραστηριοτήτων, καθώς και την παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς αυτή στη συνέχεια θα συμπλήρωνε τον ΚΕΣΠΗ-Α. Πριν την έναρξη του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε λεπτομερή ενημέρωση και εξήγηση των δραστηριοτήτων και των μεθόδων της γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης μέσω παιχνιδιού από την ερευνήτρια στις τέσσερις νηπιαγωγούς των δύο τάξεων και στο χειριστή του σκύλου. Αυτό έγινε ξεχωριστά για κάθε τάξη, με σκοπό να μειωθεί η αντισταθμιστική αντιπαλότητα και η ευαισθητοποίηση του δείγματος (Creswell, 2011). Για τον ίδιο σκοπό η έναρξη των δραστηριοτήτων της πειραματικής ομάδας γινόταν με

καθυστέρηση 5 λεπτών, ώστε τα παιδιά τις ομάδας ελέγχου να μην έρχονται σε επαφή με το σκύλο. Πριν την πρώτη δραστηριότητα δόθηκε ξεχωριστά το εργαλείο μέσα σε φάκελο στις νηπιαγωγούς που θα βαθμολογούσαν και επεστράφησαν σε διάστημα μίας εβδομάδας. Στην συνέχεια ακολούθησε η υλοποίηση του προγράμματος.

Το πρόγραμμα εξελισσόταν και στις δύο τάξεις ταυτόχρονα, δύο φορές την εβδομάδα για 12 δραστηριότητες και διαρκούσε συνολικά μία ώρα. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τα τέλη Απριλίου του 2014 έως την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου, διήρκησε δηλαδή συνολικά ενάμιση μήνα.

Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης, η ερευνήτρια βρισκόταν διακριτικά στην τάξη, εφόσον είχε γνωριμία με τα παιδιά πρώτα. Η ερευνήτρια εναλλασσόταν στις δύο τάξεις με σκοπό να παρακολουθεί διακριτικά το πρόγραμμα. Στο τέλος του προγράμματος, μοιράστηκε πάλι ο ΚΕΣΠΗ-Α στις δύο νηπιαγωγούς που ήταν υπεύθυνες για τη βαθμολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών.

1.1 Ηθικά ζητήματα

Η χρήση ζώων σε ένα σχολικό περιβάλλον θέτει την επίλυση ορισμένων ηθικών ζητημάτων. Στην συγκεκριμένη έρευνα ο χειριστής του σκύλου, καθώς και ο σκύλος (Golden Retriever, μαύρο, 7 ετών), διέθεταν πιστοποιητικό εφαρμογής θεραπευτικής αγωγής του American Kennel Club, 2009. Βάση αυτού ο χειριστής πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα σημεία ανησυχίας, άγχους ή νευρικότητας του ζώου του και να το αντιμετωπίζει αποτελεσματικά. Αντίστοιχα, το ζώο αξιολογείται ως προς τη συμπεριφορά του, την υγεία του και το χαρακτήρα του. Επίσης, το ζώο διέθετε ενημερωμένο βιβλιάριο και ήταν πάντα καθαρό και περιποιημένο σε κάθε συνάντηση. Οι γονείς είχαν ενημερωθεί με επιστολές για την έρευνα αυτή και μπορούσαν ανά πάσα στιγμή για ζητήσουν να δουν τα στοιχεία του χειριστή ή

σκύλου. Τέλος, όλοι οι γονείς είχαν ερωτηθεί για τις αλλεργίες των παιδιών τους (Jalongo, 2004).

Αποτελέσματα

10.5. Εισαγωγή

Κατά τον Γαλάνη (2009), για την στατιστική ανάλυση διατάξιμων δεδομένων σε μεταβλητές που δεν τηρούν τους όρους μιας κανονικής κατανομής καταλληλότερες μέθοδοι είναι η μη παραμετρικοί. Στην αυτήν την περίπτωση, η μηδενική υπόθεση αφορά στην σύγκριση διαμέσων, ενώ τα παραμετρικά κριτήρια χρησιμοποιούν την σύγκριση μέσων τιμών. Επομένως, για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών στις μετρήσεις κάθε ομάδας χωριστά πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο για δυο εξαρτημένα δείγματα Wilcoxon (Wilcoxon rank-sum test). Για να καταλάβουμε αν υπάρχουν διαφορές στις μετρήσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης μετά την παρέμβαση εφαρμόσαμε το μη παραμετρικό κριτήριο για δυο ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney U.

11.2 Προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας

Για τον έλεγχο της πρώτης υπόθεσης (υπόθεση 1α), χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο Wilcoxon που είναι το αντίστοιχο T-τεστ για εξαρτημένα δείγματα μη κανονικών κατανομών. Τα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας τείνουν να μειώνονται στην πειραματική ομάδα. Ωστόσο, η μείωση δεν φαίνεται να είναι σημαντική ($T = -1,134$, $sig = .257$, $p < .05$) και άρα η υπόθεση 1α δεν επιβεβαιώνεται από την έρευνα. Η μειωτική τάση φαίνεται να υπάρχει και στην ομάδα σύγκρισης η οποία ωστόσο δεν φαίνεται σημαντική ($T = -1.000$, $sig = .317$, $p < .05$) και επομένως, η υπόθεση 1β επιβεβαιώνεται. Μεταξύ των δύο ομάδων η όποια διαφορά μετά την

παρέμβαση(υπόθεση 1γ) δεν είναι σημαντική ($U= 115.5, sig.=.503. p<.05$) και οπότε η υπόθεση δεν επαληθεύεται. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1

Προβλήματα ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Αποκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Αποκλιση
Πειραματική Ομάδα	1.06	1.00	.88	1.15
Ομάδα Σύγκρισης	1.24	1.44	1.12	1.31

11.3 Προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς

Στην πειραματική ομάδα παρατηρούμε μείωση προβλημάτων διασπαστικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας (υπόθεση2α) η οποία φαίνεται να είναι οριακά στατιστικά σημαντική ($T=-1.906, sig.= .057. p<.05$) και άρα η υπόθεση 2α φαίνεται να επαληθεύεται οριακά. Στην ομάδα σύγκρισης παρατηρούμε αύξηση η οποία όμως δεν φαίνεται στατιστικά σημαντική ($T=-1.292, sig.= .196. p<.05$) και άρα η υπόθεση 2β δεν επαληθεύεται. Η πειραματική ομάδα παρουσιάζει μείωση αντίθετα από την ομάδα σύγκρισης που φαίνεται να είναι οριακά στατιστικά σημαντική ($U=82.5, sig.=.072. p<.05$) και άρα η υπόθεση 2γ επαληθεύεται οριακά. (Πίνακας 4)

Πίνακας 4

Προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πειραματική Ομάδα	2.25	2.84	1.06	1.87
Ομάδα Σύγκρισης	2.75	3.34	3.44	3.31

11.4 Προβλήματα κοινωνικής απόσυρσης και ανασφάλειας

Στην πειραματική ομάδα τα σημάδια κοινωνικής απομόνωσης τείνουν να φθίνουν (υπόθεση 3α), όπως και στην ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 3β). Ωστόσο, η διαφορά δεν φαίνεται να είναι σημαντική ($T=-.557$, $sig. = .577$, $p < .05$ και $T=-0.689$, $sig. = .491$, $p < .05$ αντίστοιχα) και άρα οι υποθέσεις δεν επαληθεύονται. Η υπόθεση 3γ δεν επαληθεύεται αφού δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U= 119$, $sig. = .723$, $p < .05$) ανάμεσα στις δυο ομάδες μετά την παρέμβαση. (Πίνακας 2)

Πίνακας 2

Προβλήματα κοινωνικής απόσυρσης και ανασφάλειας

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πειραματική Ομάδα	1.13	1.45	1.00	1.10

Ομάδα	1.44	1.82	1.13	1.54
Σύγκρισης				

11.5 Προβλήματα αρνητικής συναισθηματικότητας

Στην πειραματική ομάδα τα προβλήματα άγχους μειώνονται (υπόθεση 4α), όπως και στην ομάδα σύγκρισης (υπόθεση 4β). Ωστόσο, η διαφορά δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική ($T=-1.406$, $sig.=.16$. $p<.05$ και $T=-1.382$, $sig.=.167$. $p<.05$ αντίστοιχα) και άρα οι υποθέσεις δεν επαληθεύονται. Ομοίως, η υπόθεση 4γ φαίνεται να μην επαληθεύεται αφού δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων μετά την παρέμβαση ($U=106.5$, $sig.=.385$. $p<.05$). (Πίνακας 3)

Πίνακας 3

Προβλήματα αρνητικής συναισθηματικότητας

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πειραματική Ομάδα	1.25	1.06	.94	.85
Ομάδα Σύγκρισης	1.56	.90	1.13	2.03

11.6 Προβλήματα ελέγχου των σφικτήρων

Αναφορικά με τα προβλήματα ενούρησης, η πειραματική ομάδα δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($T=-1.00$, $sig.= .317$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση 6α επαληθεύεται. Ομοίως, η ομάδα σύγκρισης δεν παρουσιάζει διαφορά ($T=-.00$, $sig.= 1.00$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση 6β επαληθεύεται. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες μετά την παρέμβαση δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική ($U=120$, $sig.= .317$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση 6γ επαληθεύεται. (Πίνακας 6)

Πίνακας 6

Προβλήματα ελέγχου των σφικτήρων

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πειραματική Ομάδα	.63	.25	.00	.00
Ομάδα Σύγκρισης	.00	.00	.00	.00

11.7 Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς

Σχετικά με τις μη ταξινομημένες συμπεριφορές των παιδιών (υπόθεση 5α) παρατηρείται στατιστικά οριακή διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα ($T=-1.903$, $sig.= .057$, $p<.05$) και επομένως, η υπόθεση δεν επαληθεύεται οριακά. Στην ομάδα σύγκρισης η διαφορά στις μη ταξινομημένες συμπεριφορές δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική ($T=-.884$, $sig.= .377$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση 5β επαληθεύεται. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες μετά την παρέμβαση δεν

φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική ($U=110$, $sig. =.471$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση 5γ επαληθεύεται. (Πίνακας 5)

Πίνακας 5

Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πειραματική Ομάδα	1.63	1.50	1.13	1.36
Ομάδα Σύγκρισης	1.38	1.09	1.12	.72

11.8 Προβλήματα Εξωτερίκευσης

Η πειραματική ομάδα εμφανίζει στατιστικά μη σημαντική διαφορά των εξωτερικευμένων προβλημάτων πριν και μετά την παρέμβαση (υπόθεση 7α) ($T=-1.796$, $sig. = .72$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση δεν επαληθεύεται. Η ομάδα σύγκρισης παρουσιάζει επίσης μη στατιστική διαφορά ($T=-1.569$, $sig. = .117$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση 7β δεν επαληθεύεται. Η υπόθεση 7γ δεν επαληθεύεται αφού η πειραματική ομάδα δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικά διαφορά ($U=93$, $sig. =.178$, $p<.05$). (Πίνακας 7)

Πίνακας 7

Προβλήματα Εξωτερίκευσης

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πειραματική Ομάδα	3.31	3.32	1.94	2.82
Ομάδα Σύγκρισης	4.80	4.70	3.88	4.43

11.9 Προβλήματα Εσωτερίκευσης

Η πειραματική ομάδα εμφανίζει στατιστικά μη σημαντική διαφορά των εσωτερικευμένων προβλημάτων πριν και μετά την παρέμβαση (υπόθεση 8α) ($T=-1.724$, $sig.=.85$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση δεν επαληθεύεται. Η ομάδα σύγκρισης παρουσιάζει επίσης μη στατιστική διαφορά ($T=-1.344$, $sig.=.179$, $p<.05$) και άρα η υπόθεση 8β δεν επαληθεύεται. Η υπόθεση 8γ δεν επαληθεύεται αφού η πειραματική ομάδα δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικά διαφορά ($U=115$, $sig.=.617$, $p<.05$). (Πίνακας 8)

Πίνακας 8

Προβλήματα Εσωτερίκευσης

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση

Πειραματική Ομάδα	2.56	2.25	1.94	1.69
Ομάδα Σύγκρισης	3.00	3.39	2.25	3.15

11.10 Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς

Στο σύνολο των προβλημάτων συμπεριφοράς παρατηρείται στην πειραματική ομάδα στατιστικά σημαντική διαφορά ($T=-2.774$, $sig.=.006$, $p<.01$) και η υπόθεση 9α επαληθεύεται. Η ομάδα σύγκριση παρουσιάζει επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά οριακά ($T=-1.927$, $sig.=.054$, $p<.05$) και έτσι επαληθεύεται η υπόθεση 9β οριακά. Ωστόσο, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες μετά την παρέμβαση ($U=105.5$, $sig.=.393$, $p<.05$) και έτσι η υπόθεση 9γ δεν επαληθεύεται. (Πίνακας 9)

Πίνακας 9

Σύνολο Προβλημάτων Συμπεριφοράς

	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Πειραματική Ομάδα	7.50	4.80	5.00	3.97
Ομάδα Σύγκρισης	9.13	6.96	7.25	6.76

Συζήτηση

10.6. Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μία ερμηνεία στα όσο αναφέραμε και περιγράψαμε στα αποτελέσματα. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τους περιορισμούς της έρευνας και πιθανές μελλοντικές διαστάσεις που μπορούν να ερευνηθούν.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα αναφέρουμε ότι σκοπό της έρευνας ήταν να μελετηθεί η επίδραση που έχει ένα πιλοτικό πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που χρησιμοποιεί ως μέσο το παιχνίδι με το σκύλο και το οποίο στηρίζεται στη θεωρία και στις τεχνικές της γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης, στα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζονται μέσα στην τάξη από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Προσπαθήσαμε να εξετάσουμε την επίδραση πάνω στα προβλήματα συμπεριφοράς όπως αυτά εμφανίζονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα θελήσαμε να δούμε πώς επηρεάζονται τα προβλήματα που αφορούν εξωτερικευμένες συμπεριφορές, δηλαδή προβλήματα επιθετικότητας και υπερκινητικότητας, όσο και προβλήματα εσωτερικευμένων συμπεριφορών, όπως η κοινωνική απομόνωση, τα προβλήματα του άγχους και τα προβλήματα της κατάθλιψης, όπως αυτής εμφανίζεται στα παιδιά από την κρίση των νηπιαγωγών της τάξης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική διαφορά στην αλλαγή της συνολικής συμπεριφοράς, και σε σημαντική μείωση της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς στην πειραματική ομάδα.

10.7. Τα προβλήματα συμπεριφοράς

Τα αποτελέσματα και στις δύο ομάδες έδειξαν ότι για ακόμα μία φορά η γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση ενδείκνυται για τέτοιου είδους προγράμματα που αφορούν τόσο την πρόληψη των προβλημάτων της συμπεριφοράς όσο και στην αντιμετώπισή τους.

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αρχικά ότι τα προβλήματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας εμφανίζονταν όμοια στις δύο ομάδες και μετά την παρέμβαση δείχνει να υπάρχει μία πολύ μικρή μείωση των προβλημάτων στην πειραματική, που δεν είναι στατιστικά σημαντική ωστόσο. Αυτό, τεκμηριώνεται από τη βιβλιογραφία, όπου η έντονη κινητικότητα δεν θεωρείται μία λανθασμένη γνώση ή συμπεριφορά που μπορεί να αλλάξει (Abikoff, 1991; Crawley et al., 2010; Hinshaw, 2006).

Στα προβλήματα της διασπαστικής συμπεριφοράς που έχουν να κάνουν με τα προβλήματα της εναντιωματικής συμπεριφοράς και τα προβλήματα διαγωγής φαίνεται ότι το παιχνίδι με το σκύλο, και ιδιαίτερα οι συμπεριφορικές τεχνικές της εκπαίδευσης του σκύλου, ήταν αυτές που βοήθησαν τα παιδιά να παρουσιάσουν λιγότερη επιθετική συμπεριφορά (Chandler, 2005; Thomson, & Gullone, 2003). Εξάλλου από την αρχή του προγράμματος τα παιδιά έμαθαν ποιες είναι οι αποδεκτές συμπεριφορές για τα ζώα. Ακριβώς, επειδή τα ζώα αποτελούν έγκυρη πηγή αντανάκλασης της συμπεριφοράς κάποιου ανθρώπου ως προς αυτό (Allen, 2000), τα παιδιά έπρεπε να «συμμορφωθούν» με σκοπό να γίνουν αποδεκτά από το σκύλο. Έμαθαν κατάλληλες στρατηγικές στο να συνεργάζονται, να μοιράζονται πράγματα και να παίζουν με το σκύλο, να χρησιμοποιούν κατάλληλο ύφος και τόνο ομιλίας και να αποκτούν την κατάλληλη οπτική επαφή. Εκπαιδύοντας το σκύλο σε κάτι καινούργιο χρησιμοποιώντας συμπεριφορικές μεθόδους θετικής ενίσχυσης, αυτομάτως μπήκαν σε μία διαδικασία, μέσα από την οποία οδηγούν την δική τους

συμπεριφορά να αυτορυθμίζεται, και ταυτόχρονα διδάσκονται την υπομονή και την επιμονή (Fitchett, Granger, Helmer, Kogan, & Young, 1999; VanFleet, 2008). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο σκύλος φαίνεται να επισπεύδει την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαγωγής των μικρών παιδιών, καθώς υπήρξε και κάποια αισθητή μείωση στην ομάδα σύγκρισης.

Μέσω του προγράμματος δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, ωστόσο τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστική σημαντικότητα όσον αφορά αυτή τη συγκεκριμένη συμπεριφορά των παιδιών.

Το άγχος και η κατάθλιψη είναι αυτά που αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα από τη γνωστική συμπεριφορική παρέμβαση σύμφωνα με τις έρευνες (Barrett, Lock & Farrell, 2005; Manassis, 2009; Masia-Warner, Nagle, & Hansen, 2006; Stark et al. 2006). Όπως φαίνεται και τα αποτελέσματα δεν βρέθηκε σημαντική μείωση του άγχους στα παιδιά των δύο ομάδων. Πάντως, με τη λογική ότι το πρόγραμμα στόχευε απευθείας στην αντιμετώπιση του άγχους μέσω των τεχνικών της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης, και στην πειραματική ομάδα υπήρχε ο σκύλος μπορούσε να λειτουργήσει σαν μία «χαλαρωτική λύση» κατά την διάρκεια όλου του προγράμματος που τα παιδιά θα είχαν μία συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του σε αντίθεση με την ομάδα σύγκρισης, αυτό δεν φαίνεται να επαληθεύεται από τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με έρευνες, όμως αυτό φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός ότι οι μη κατευθυνόμενες δραστηριότητες με το σκύλο, όπως η απλή αλληλεπίδραση και επαφή, ή το τάισμα και η φροντίδα του, έδειξαν να είναι πιο αποτελεσματικές στη μείωση του άγχους και των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε αντίθεση με τις κατευθυνόμενες παρεμβάσεις (Folse, Minder, Aycocck, & Santana, 1994). Κάτι τέτοιο όμως δεν θα μπορούσε να σχεδιαστεί με βάση αυτό το

πρόγραμμα και μάλιστα όταν αυτό το πρόγραμμα γίνεται ομαδικά. Η μόνη προϋπόθεση αυτού στο σχολικό χώρο, η οποία φαντάζει μακριά για τα υπάρχοντα δεδομένα, θα ήταν η μόνιμη παρουσία ζώων στο σχολικό περιβάλλον.

Σχετικά, με τις μη ταξινομημένες συμπεριφορές, οι οποίες φαίνεται να μειώθηκαν σημαντικά τα αποτελέσματα ήταν απρόσμενα. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στην αναπτυξιακή ανωριμότητα των παιδιών. Ωστόσο, αποτελεί ζήτημα προς διερεύνηση.

Σαφέστατα αυτό που αναδείχτηκε από αυτή την έρευνα είναι ότι οι εξωτερικευμένες συμπεριφορές ήταν αυτές που μεταβλήθηκαν περισσότερο, κι αυτό αναδεικνύει τη συμβολή του σκύλου στην κατευθυνόμενη παρέμβαση στα παιδιά για πιο άμεσα και γρήγορα αποτελέσματα.

Αντίστοιχα, στα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς υπήρξε μία μείωση και στις δύο ομάδες, με την πειραματική να φαίνεται κάπως μεγαλύτερη. Αυτό ίσως θα μπορούσε να ερμηνευτεί πώς οι συγκεκριμένοι στόχοι του προγράμματος που αφορούσαν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την καταπολέμηση της αρνητικής συναισθηματικότητας φαίνεται να βρήκαν έδαφος σε κάποια παιδιά.

Τέλος, το σύνολο των προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να άλλαξε σημαντικά και στις δύο ομάδες, και αυτό αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα της γνωστικής συμπεριφοριστικής παρέμβασης μέσω παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

10.8. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις προς διερεύνηση

Η εργασία αυτή παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπήρχε διαθέσιμη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα στις βιβλιοθήκες της χώρας, ούτε πρόσβαση μέσω πανεπιστημίου στα πιο σημαντικά περιοδικά (λ.χ.

Anthrozoös) που ασχολούνται με τη θεραπευτική χρήση των ζώων. Το ίδιο συμβαίνει και με την επιλογή του χειριστή και του ζώου, καθώς στη χώρα τώρα αρχίζει να κάνει την εμφάνισή του.

Ένας σημαντικός περιορισμός είναι το δείγμα της έρευνας που κρίνεται μικρό, αλλά ήταν το μόνο διαθέσιμο για την εφαρμογή ενός τέτοιου καινοτόμου προγράμματος. Το ότι το σχολείο αυτό ασχολείται έντονα με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και στεγάζει ζώα σε ένα από τα συγκροτήματά του, θεωρείται ότι βοήθησε πολύ στην υλοποίηση της έρευνας. Ωστόσο, από τη διοίκηση του σχολείου τέθηκαν κάποιοι περιορισμοί ως προς την παρέμβαση. Απαίτηση του ιδρύματος ήταν η ταυτόχρονη εξέλιξη των δραστηριοτήτων στις δύο τάξεις με σκοπό να μη διαταράσσεται η ισορροπία του δικού τους προγράμματος, πράγμα απολύτως σεβαστό και κατανοητό.

Επίσης, το πρόγραμμα θεωρείται αυστηρά πιλοτικό, καθώς θέτει ένα εύρος στόχων που χρειάζεται χρόνο για να επιτευχθούν. Για αυτό και τα περισσότερα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης διαρκούν τουλάχιστον έξι μήνες, ενώ όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται ένας χρόνος για να εφαρμόσουν αυθόρμητα τις τεχνικές που απαιτεί ένα τέτοιο πρόγραμμα, ενώ αρχίζουν να πιστεύουν στο πρόγραμμα αυτό, εφόσον αρχίζουν να βλέπουν αποτελέσματα. Γίνεται, ακόμη, λόγος ότι τα προγράμματα που βγάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μετά από δύο με τρία χρόνια τείνουν να τελειοποιούνται (Elias et al. 1997).

Επιπλέον, η έρευνα διερευνά το σύνολο των προβληματικών συμπεριφορών, με ένα μόνο εργαλείο. Υπάρχει ανάγκη για μια πιο πολύπλευρη αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα των συμπεριφορών σε ένα πρόγραμμα που θα αξιολογεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από διαφορετικές πηγές (γονείς, δασκάλους και παιδιά), με πολλαπλές επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κατά την παρέμβαση και μετά την

παρέμβαση. Ωστόσο, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι ακόμα και στην πρόωμη μορφή της η έρευνα έχει καταφέρει να επιβεβαιώσει τις υποψίες της.

Ακόμη, όσον αφορά το δείγμα της έρευνας που αποτελούνται από παιδιά που δεν εμφάνιζαν μεγάλες αποκλίσεις στην συμπεριφορά τους, αλλά επρόκειτο πιο πολύ για τυπικές συμπεριφορές παιδιών· παιδιά τα οποία όμως αντιμετώπιζαν με το δικό τους τρόπο συνηθισμένες τυπικές δυσκολίες στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους και την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Το πεδίο της παρέμβασης με ζώα έχει ήδη ανοίξει και υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που μπορούν να ερευνηθούν ακόμα. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη εργασία εντοπίζει ανεξερεύνητη περιοχή που αφορά τις μη ταξινομημένες συμπεριφορές, Δηλαδή πώς αλληλεπιδρά το ζώο με άτομα με διατροφικά προβλήματα ή με πρόβλημα νοηλικότητας και γιατί συμβαίνει αυτό; Πώς θα μεταβάλλονταν τα αποτελέσματα αν προσθέταμε και άλλο σκύλο ή κάποιο άλλο ζώο; Πώς θα επηρέαζε τα προβλήματα της συμπεριφοράς των παιδιών βάζαμε άλλες δραστηριότητες με ίδιους στόχους ή διαφορετικούς;

Εν κατακλείδι, η επίδραση του πιλοτικού προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής μέσω παιχνιδιού με σκύλου φαίνεται ότι επιδράει θετικά στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abikoff, H. (1991). Cognitive training in ADHD children: Less to it than meets the eye. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (4), 205-209.
- Allen, B. P. (2000). “*Personality Theories: Development, Growth and Diversity*” (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon, MA.
- Altschiller, D. (2011). *Animal-assisted therapy*. Santa Barbara, Calif: Greenwood.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anchebach, T. M., & Rescorla, L. A. (2002). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ* (επιμ. Α. Ρούσσου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (πρωτότυπη δημοσίευση 2001).
- Anderson, K.L. & Olson, M.R. (2006a). The value of a canine in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoos* 19(1), 35-49.
- Balda, S., & Duhan, K. (2010). Social Inhibition in Preschool Children: Causes and Coping Strategies. *Journal of Psychology*, 1(2), 79-83.
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horsebackriding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 39, 1261–1267
- Bassette, L. A., & Taber-Doughty, T. (2013). The effects of a dog reading visitation program on academic engagement behavior in three elementary students with emotional and behavioral disabilities: A single case design. *Child and Youth Care Forum*, 42(3), 239–256

- Bardill, N., & Hutchinson, S. (1997). Animal-assisted therapy with hospitalized adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 10(1), 17–24.
- Barmish, A. J. and Kendall, P. C. (2005). Should parents be co-clients in cognitive-behavioral therapy for anxious youth? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 569–581.
- Barrios, B. A., & Hartman, D. P. (1997). Fears and anxieties. In E. J. Mash, & L. G. Terdal (Eds.), *Assessment of childhood disorders* (pp. 230-237). New York: The Guilford Press.
- Barrett PM, Lock S, Farrell LJ. (2005). Developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10(4), 539-555.
- Barrett, P.M., & Turner, C.M. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 399-410.
- Beck, A. M. (2000). The use of animals to benefit humans. Animals assisted therapy. In A. H. Fine (Ed.) *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for practice* (pp. 21-40.). Academic Press. New York.
- Bekoff, M. and Byers, J.A. (ed. 1998), *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Approaches* (New York: Cambridge University Press)
- Besevegis, E., & Galanaki, E. P. (2010). Coping with loneliness in childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(6), 653-673.

- Beetz, A., Uvnas-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3, 234.
- Bielakiewicz, G., (2005). *The only dog tricks book you'll ever need Impress Friends, Family--and Other Dogs!* Adams Media Corporation.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: Guilford.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publications.
- Boyer, V. E., & Mundschenk, N. A. (2014). Using Animal-Assisted Therapy to Facilitate Social Communication: A Pilot Study. *Canadian Journal Of Speech-Language Pathology & Audiology*, 38(1), 26-38.
- Boulanger, Michel D., and Langevin, Catherine. (1992). Direct observation of play group therapy for social skills deficits, *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*. 2(4): 227- 236.
- Braswell, K. (2007). Meeting the treatment needs of children with AHD: Can cognitive strategies make a contribution? In R. W. Christner, J. L. Stewart, & A Freeman (Eds.), *Handbook of cognitive behaviour group therapy with children and adolescents: Specific settings and presenting problems* (pp. 317-322). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Brickel, C.M. (1982). Pet-facilitated psychotherapy: A theoretical explanation via attention shifts. *Psychological Report*, 50, 71–74.

- Brooks, S. (2001). Working with animals in a healing context. *Reaching today's youth*. 19-22.
- Bueche, S. (2003). Going to the dogs. *Reading Today*, 20(4), 46.
- Γαλάνη, Π. (2009). Εφαρμοσμένη ιατρική έρευνα. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 26(5), 699-7. Ανακτήθηκε από <http://www.mednet.gr/archives/2009-5/pdf/699.pdf>
- Campell, S. B. (1990). *Behavior problems in preschool children. Clinical and developmental issues*. New York: Guilford.
- Campell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36, 113-149
- Campell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool: Clinical developmental issues* (2nd ed.). New York: Guilford Press
- Celest, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment and blindness*, 100, 521 -532
- Γεωργιάδου, Ν. (2012). *Θεραπευτικά παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο
- Chacko, A., Wakschlag, L., Hill, C., Danis, B., & Espy, K. (2009). Viewing Preschool Disruptive Behavior Disorders and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder through a Developmental Lens: What We Know and What We Need to Know. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 18(3), 627-643.
- Chandler, C. K. (2005, 2012). *Animal assisted therapy in counseling*. New York, NY US: Routledge.

- Chandler, C. K., Portrie-Bethke, T. L., Minton, C. A. B., Fernando, D. M., O'Callaghan, D. M. (2010). Matching animal-assisted therapy techniques and intentions with counseling guiding theories. *Journal of Mental Health Counseling*. 32(4), 354-374.
- Chazan, M., Laing, A. and Davies, D. (1994). *Emotional and Behavioural Difficulties in Middle Childhood*. Falmer: London.
- Chinekesh, A., Kamalian, M., Eltemasi, M., Chinekesh, S., and Alavi, M. (2014). The effect of Group play therapy on social-emotional skills in preschool children, *Global Journal of Health Science*. 6(2), 163-7
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία*. Μτφρ. Σόλμαν, Μ.-Επιμ. Μπαμπλέκου, Ζ. Α' & Β' τ., Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Cooper, P. (1996). Giving it a name: The value of descriptive categories in educational approaches to emotional and behavioural difficulties, *Support for Learning*, 11(4), 146-150.
- Cooper, P. Smith, C and Upton, G. (1994), *Emotional and behavioural difficulties: theory to practice*, London, Routledge.
- Coyne, L. W., Burke, A. M., & Freeman, J. B. (2008). Cognitive-behavioral treatment. In M. Hersen & A. Gross (Eds.), *Handbook of clinical psychology: Children and adolescents* (pp. 694–723). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Crawley, S. A., Podell, J. L., Beidas, R. S., & Kendall, P. C. (2010). Cognitive behavioral therapy with youth. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3rd ed., pp. 375–410). New York: Guilford.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ.: Χ. Τζορμπατζούδης, μεταφρ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood, *British Journal of Educational Psychology*, 65, 85-95.
- Dadds, M.R., Spence, S.H., Holland, D.E., Barrett, P.M., & Laurens, K.R. (1997). Prevention and early intervention for anxiety disorders: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 627–635.
- Daly, J.A., & Korinek, J.T. (1980). Instructional communication theory and research: An overview of classroom interaction. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 4* (pp. 515–532). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Dainty, A. (2007) “A Call for Methodological Pluralism in Built Environment Research”, Proceedings of the Third Scottish Conference for Postgraduate Researchers of the Built and Natural Environment, Glasgow Caledonian University, November 20-22, pp. 1-10.
- Delta Society. (2004). Team Training Coursesn Manual. Bellevie: Delta Society
- Department for Education. (1993). The education of children with EBD. *Pupils with Problems: Draft Circulars*. DfE: London.
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Cortes, R., & Kusche, C. A. (2005). *The Preschool PATHS Curriculum*. Deerfield, MA: Channing-Bete Publishers.

- Donaldson, J. (2005). *The Culture Clash* (2nd ed.) Berkely, CA: James & Kenneth Publishers.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313–337.
- Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. (Eds.). (2003). *EQ+IQ: Best leadership practices for caring and successful schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Epstein, P.B., Detwiler, C.L. and Reitz, A.L. (1985). Describing the clients in programs for behavior disordered children and youth. *Education and Treatment of Children*, 8(4), 265-273.
- Fantuzzo, J. W., McWayne, C., & Bulotsky, R. (2003). Forging strategic partnerships to advance mental health science and practice for vulnerable children. *School Psychology Review*, 32(1), 17–37.
- Fazio-Griffith, L J., & Ballard, M. B. (2014). Cognitive Behavioral Play Therapy Techniques in School-Based Group Counseling: Assisting Students in the Development of Social Skills. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS*, 18, 1-14.
- Fine, H. A. (2005). Incorporating animal assisted therapy into psychotherapy: Guidelines and Suggestions for therapists. In A. H. Fine (Ed.) *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines* (pp. 167-199). Elsevier.

- Fischman, J. (2005). The pet prescription. *U.S. News and World Report*, 135, 72-74.
- Flanagan, R., Allen, K., & Henry, D. J. (2010). The impact of anger management treatment and rational emotive behavior therapy in a public school setting on social skills, anger management, and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 28, 87-99.
- Flannery-Schroeder, E., Sieberg, C., & Gosch, E. (2007). Anxiety disorders. In R. W. Christner, J. Stewart-Allen & A. Freeman (Eds.), *Handbook of cognitive-behavior therapy groups with children and adolescents: Specific settings and presenting problems*. Routledge Publishing.
- Folse, E. B., Minder, C. C., Aycock, M. J., & Santana, R. T. (1994). Animal-assisted therapy and depression in adult college students. *Anthrozoös*, 7 (3), 188-194
- Friesen, L. (2010α). Potential for the role of school-based animal-assisted literacy mentoring programs. *Language & Literacy*, 12(1), 21–37.
- Friesen, L. (2010β). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 261–267.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Geake, J.G. (2006). The neurological basis of intelligence: A contrast with “brain-based” education. *Education-Line*. Διαθέσιμο στο www.leeds.ac.uk/educol/documents/156074.htm (22 Μαρτίου 2014).
- Geake, J.G. and Cooper, P.W. (2003). Implications of cognitive neuroscience for education. *Westminster Studies in Education*, 26(10), 7–20.

- Gee, N. R., Church, M. T. and Altobelli, C. L. (2010 α). Preschoolers make fewer errors on an object categorization task in the presence of a dog. *Anthrozoös*, 23(3): 223–230
- Gee, N.R., Crist, E.N., & Carr, D.N. (2010 β). Preschool children require fewer instructional prompts to perform a memory task in the presence of a dog. *Anthrozoös*, 23(2), 173–184.
- Gee, N. R., Harris, S. L. and Johnson, K. L. (2007). The role of therapy dogs in speed and accuracy to complete motor skills tasks for preschool children. *Anthrozoös* 20(4): 375–386.
- Ghasemian -Siahkalroudi, S., & Zarbakhsh- Bahr, M. (2015). Effectiveness of cognitive behavioral play therapy group on self-esteem and social skills in girls' elementary school. *Journal of Scientific Research and Development*, 2 (4), 114-120.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Gosling, S. D., Kwan, V. S. Y., & John, O. P. (2003a). A dog's got personality: A cross-species comparative approach to evaluating personality judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1161–1169.
- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergartens years*. New York: Guilford Press.
- Graham, B. (2000). *Creature comfort: Animals that heal*. Amherst, NY: Prometheus Books

- Grandin, T. & Johnson, C. 2005. *Animals in translation*. New York, NY: Scribner.
- Gray, P., Miller, A., & Noakes, J. (1996). *Challenging Behaviour in Schools*. London: Routledge.
- Gray, J., & Richer, J. (1995). *Classroom Responses to Disruptive Behaviour*. London: Routledge.
- Halm, M. A. (2008). The healing power of the human-animal connection. *American Journal of Critical Care*, 17, 373–376
- Hanselman, J. L. (2001). Coping skills interventions with adolescents in anger management using animals in therapy. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 11, 159–195.
- Hansen, S. Meissler, K. & Ovens, R. (2000). Kids together: A group play therapy model for children with ADHD symptomology. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*. 10, 191-211
- Harris J A (1997) A further evaluation of the Aggression Questionnaire: Issues of validity and reliability. *Behav Res Ther*, 35, 1047-53.
- Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3 a 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflets*, 9, (1), 150-172
- Hassani, R., Mirzaeean, B., and Khalilian, A.R. (2013). Effectiveness of play therapy based on cognitive- behavioral approach on Self- esteem Anxiety of children with attention deficit hyperactivity disorders. *Journal of the Modern psychology*.8 (29), 165-182.

- Hanselman, J. (2001). Coping skills interventions with adolescents in anger management using animals in therapy. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 11, 159-195.
- Heimlich, K. 2001. Animal-assisted therapy and the severely disabled child: a quantitative study. *Journal of Rehabilitation*, 67(4), 48–54.
- Hinshaw, S. P., Han, S.S., Erhardt, D., & Huber, A. (1992). Internalizing and Externalizing Behavior Problems in Preschool Children: Correspondence Among Parent and Teacher Ratings and Behavior Observations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 143-150,
- Hinshaw, S. P., Klein, R. G., & Abikoff, H. (2002). Childhood attention-deficit hyperactivity disorder: Nonpharmacologic treatments and their combination with medication. In P. E. Nathan & J. M. Gorman (Eds.), *A guide to treatments that work* (pp. 1–23). New York: Oxford University Press
- HMSO. (1989). Children Act 1989. Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/contents>
- Huberty, T. J. (2004). *Anxiety and Anxiety Disorders in Children: Information for Parents. Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators*. New York: National Association of School Psychologists.
- Hupp, S. D. A., Reitman, D., & Jewell, J. D. (2008). Cognitive behavioral theory. In Hersen, M. & Gross, A. M. (Eds.), *Handbook of Clinical Psychology Volume II: Children and Adolescents*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A.J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education and Development*, 15, 40–422.

Jalongo, M. (2004). Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32 (1), 9-16

Johnson, J.E.; Christie, J.F.Yawkey,T.D (1999). *Playand early childhood development*. Newyork: Longman.

Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.

Kaminski, M., Pellino, T., & Wish, J. (2002). Play and pets: the physical and emotional impact of child-life and pet therapy and hospitalized children. *Children's Health Care*, 31(4), 321-335.

Katcher, A.H. (2000). The future of education and research on the animal-human bond and animal-assisted therapy. Part B: Animal-assisted therapy and the study of human-animal relationships: Discipline or bondage? Context or transitional object? In: A.H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (pp. 461-473). New York: Academic Press.

Katcher, A., & Wilkins, G.G. (1998). Animal-assisted therapy in treatment of disruptive behavior disorders in children. In A. Lundberg (Ed.), *The environment and mental health: A guide for clinicians* (pp. 193–204). London: Lawrence Erlbaum

- Katcher, A.H., & Wilkins, G.G. (2000). The centaur's lessons: Therapeutic education through care of animals and nature study. In: A.H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (pp. 153-177). New York: Academic Press.
- Kaduson, Heidi Gerard (Ed.), and Schaefer, Charles E. (Ed) (2000). *Short-term play therapy for children*, New York, NY, US: Guilford press.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. (2002). Can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children? *American Journal of Psychiatry*, 59, 351-358.
- Kendall, J. (2000) 'Voluntary Sector Providers of Care for Older People in Comparative Perspective' In M. Harris and C. Rochester (eds) *Voluntary Organisations and Social Policy: Perspectives on Change and Choice*. London: Macmillan.
- Khayatipour, A., Ghorban Shiroudi, S., & Khalatbari, J. (2011). Comparing Effectiveness of Combined Cognitive–Behavioral Therapy in Community Therapy and Narcotic Anonymous Groups on Tendency to Abuse Drugs. *Jundishapur Scientific Medical Journal*, 9(6), 633-640.
- Knell, S. M. (2009α). *Cognitive-behavioral play therapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson Inc.
- Knell, S. M. (2009β). Cognitive-behavioral play therapy: Theory and applications. In A.A. Drewes (Ed.), *Blending play therapy with cognitive-behavioral therapy* (pp. 117-133). NY: Wiley.

- Knell, S. M. & Dasari, M. (2010). CBPT: Implementing and integrating CBPT into clinical practice. In A. Drewes (Ed.). *Blending play therapy with cognitive-behavioral therapy* (pp. 321-352). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kochanska, G., Coy, K., & Murray, K. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Kogan, R. (2008, January 27). *Teachers' pets: Students polish their reading skills with an audience that's all ears*. Chicago Tribune
- Kotrschal, K., Ortbauer, B., 2003. Behavioral effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos* 16, 147-159
- Kogan, L. R., Granger, B. P., Fitchett, J. A., Helmer, K. A., & Young, K. J. (1999). The human-animal team approach for children with emotional disorders: Two case studies. *Child & Youth Care Forum*, 28(2), 105-121. 219
- Κοντοπούλου. Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Kruger, K. A., & Serpell, J. A. (2005). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (2nd ed., pp. 21- 38). New York: Academic Press
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Landreth, G. (2002). *Play therapy: The art of the relationship* (2nd, Ed.). New York: Brunner Routledge.

- Levi, G., Sogos, C., Mazzei, E., & Paolesse, C. (2001). Depressive disorder in preschool children: Patterns of affective organization. *Child Psychiatry and Human Development*, 32(1), 55-69.
- Lindsey, E.W., and Colwell, M.J. (2003). Preschoolers' emotional competency: links to pretend and physical play. *Child Study Journal*. 33(1): 39-52.
- Lochman, J., Powell, N., Boxmeyer, C., Deming, A.M., & Young, L. (2007). Cognitive-behavioral group therapy for angry and aggressive youth. In R. Christner, J. Stewart, and A. Freeman (Eds.), *Handbook of Cognitive-Behavior Group Therapy with Children and Adolescents* (pp.333-348). New York, New York: Routledge.
- Long, L. (2009). *The world's most comprehensive collection of dissertations and theses. Learn More Effectiveness of animal-assisted therapy interventions in altering childhood aggressive behaviors*. PhD Dissertation, Tennessee State University.
- Lonigan, C. J., Phillips, B. M., & Hooe, E. S. (2003). Tripartite model of anxiety and depression in children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 465-481.
- Luby, J. L., Heffelfinger, A., Mrakotsky, C., Hessler, M., Brown, K., Hildebrand, T. (2002). Preschool major depressive disorder: preliminary validation for developmentally modified DSM-IV criteria. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 928-937.
- Lynch, J.L. (2003). Developing a physiology of inclusion: Recognizing the health benefits of animal companions. *Life Care Health*. Ανακτήθηκε από

<http://archive.deltasociety.org/TextOnly/AnimalsHealthGeneralPhysiology.org>

Manassis, K. (2009). *CBT with Children: A Guide for the Community Practitioner*.
Routledge, New York, N.Y.

Μανωλίτσης, Γ. (2013). *Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας: ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη με τον ΚΕΣΠΗ-Α*. Αθήνα: Πεδίο

Madadi Zavareh, S., Kamkar, M., and Golparvar, M. (2007). Impact of play on the blind student's self-esteem (6 to 11 years old) of the Ababasr Esfahan School. *Knowledge and Research in Psychology*, Islamic Azad University, Isfahan.33:1-14.

Malek, M., HasanZadeh, R., and tyrgery, A. (2013). Effectiveness of cognitive-behavioral group play therapy on reducing behavioral problems in children with reading disorder. *Journal of Learning Disabilities*. 2(4): 140-153.

Masia-Warner, C., Nagle, D. W., & Hansen, D. J. (2006). Bringing evidence-based child mental health services to the schools: General issues and specific populations. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 165-172.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P.Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

Meany- Walen, Kristin K., Bratton, Sue C. Kottman, Terry. (2014). Effects of Adlerian play therapy on reducing student's Disruptive Behaviors, *Journal of Counseling and Development*. 92(1), 47-56.

- Mash, E. J., & Dozois, D. J. A. (2003). Child psychopathology: A developmental systems perspective. In E.J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed.) (pp. 3-74). New York, NY: Guilford Press.
- McCroskey, J. C., & Daly, J. A. (1976). *Teachers' expectations of the communication apprehensive child*. *Human Communication Research*, 3, 67-72.
- McVarish, C., (1994). *The effects of pet facilitated therapy on depressed institutionalized inpatients*. Doctoral dissertation. California School of Professional Psychology, Alameda
- Melson, G.F., 2003. Child development and the human-companion animal bond. *Am. Behav. Sci.* 47, 31-39
- Melson, G.F., & Fine, A.H. (2006). Animals in the lives of children. In A.H. Fine (Ed.), *Animal-Assisted Therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (2nd ed., pp. 207–226).San Diego: Academic Press.
- Melson, G. F. and Peet, S. H. (1988) Attachment to pets, empathy and self-concept in young children. Paper presented to the annual meeting of the Delta Society, Orlando, FL.
- Melson, G.F. 1990. Studying children's attachment to their pets: A conceptual and methodological review. *Anthrozoos*, 4, 91-99.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*. New York: The Guilford Press

- Merrett, F., & Wheldall, K. (1984). Classroom Behaviour Problems which Junior School Teachers Find Most Troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1987). Troublesome Classroom Behaviours. In N. Hastings and J. Schwieso (Eds.), *New Directions in Educational Psychology*. London: Falmer Press.
- Merrell, K. W., Whitcomb, S. A., & Parisi, D. M. (2009). *Strong start, pre-K: A social and emotional learning curriculum*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Miller, M. & Lago, D. (1990). The well-being of older women: The importance of pet and human relations. *Anthrozoös*, 3(4), 245-251.
- Nebbe, L. (2003). Animal-assisted activities/therapy as an animal and human welfare project [Electronic version]. *Humane Innovations and Alternatives*, 8. Retrieved July 15, 2003, from <http://www.psyeta.org/hia/vol8/nebbe.html>.
- Normandeau, S. and Guay, F. (1998). Preschool behavior and First- grade school achievement: the meditational role of cognitive self- control. *Journal of Educational Psychology*. 90(1), 111-121.
- Norris, J. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory into Practice*, 42 (4), 313-318.
- Paddock, C. (2010). Dogs helped kids improve reading fluency. *Medical News Today*. Ανακτήθηκε από <http://www.medicalnewstoday.com/articles/186708.php>
- Papatheodorou, T., (2005). *Behaviour Problems in the Early Years: A Guide for Understanding and Support*. New York: Routledge

- Petersen, K. S. (2005). *Safe and caring schools: Skills for school, skills for life*.
Champaign, IL: Research Press.
- Poresky, R.H. 1990. The young children's empathy measure: Reliability, validity and effects of companion animal bonding. *Psychological Reports*, 66, 931-936.
- Poresky, R. H. and Hendrix, C. (1990) Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports*, 66, 931-936
- Prescott, J. P. (2002). Current usage and limitations of animal assisted therapy.
Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database.
- Prothmann, A., Ettrich, C., Prottman, S. (2009). Preference for, and responsiveness to people, dogs, and objects in children with autism. *Anthrozoös*, 22(2), 161-171.
- O'Connor, J. K. (2001). *Group Play Therapy Primer*. Somerset, NJ: John Wiley & Sons.
- Odgen, J. (2001). *Health Psychology: a textbook* (2nd ed.), Philadelphia: Open
- Reyes, C& Asbrand, J.(2005). A longitudinal study assessing trauma symptom in sexually abused children engaged in play therapy. *International Journal Of Play Therapy*, 14, 25-47.
- RHMSS. (2003). Animal assisted therapy and young people. A review of selected literature. Ανακτήθηκε από <http://www.ltw.com.au/docs/Animal-Assisted-Therapy-Report.pdf>
- Richman, N., Stevenson, J., & Graham, P.J. (1982) *Preschool to School* (London, Academic Press).

- Rodríguez-Testal, J. F., Senín-Calderón, C., & Perona-Garcelán, S. (2014). From DSM-IV-TR to DSM-5: Analysis of some changes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 221-231
- Renzi, K.A., (2005). *An evaluation of the benefits of animal assisted therapy*. (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology.) Proquest Information and Learning Company. UMI Number: 3177436
- Rice, S. S., Brown, L. T., & Caldwell, H. S. (1973). Animals and psychotherapy: A survey. *Journal of Community Psychology*, 1(3), 323-326.
- Rutter, M., & Smith, D. J. (1995). *Psychosocial Disorders in Young People, Time Trends and Their Causes*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 11.1-11.31.
- Shafii, B., & Price, W. J. (1992). Statistical analysis of genotype-by-environment interaction using the AMMI model and stability estimates. *Applied Statistics in Agriculture*. G.A. Milliken and J.R. Schwenke (Eds.), Kansas State University, Manhattan, Kansas, pp. 60-72
- Shaw, T.S. (2005). The use of pets in therapy with children. *The Therapist*, 6, 1-3.
- Shure, M. B. (2001). *I Can Problem Solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program (preschool)*. Champaign, IL: Research Press.
- Siegel, W., Murdock, J., Colley, A. (1997, March). S.T.A.R.T.1 Students Training Animals: Role therapy. Paper presented at the 17th annual Super Conference, Baton Rouge, LA. Ανακτήθηκε από <http://ed.uno.edu/sites/wsiegel/manusc.html>

- Silverman, W. K., & Rabian, B. (1993). Simple phobias. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2, 603–622.
- Simmerman, K., & Christner, R. W. (2007). Cognitive-behavior group therapy with children who are ostracized or socially isolated. In R. W. Christner, J. L. Stewart, & A. Freeman (Eds.), *Handbook of cognitive-behavior group therapy with children and adolescents: Specific settings and presenting problems* (pp. 409-426). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Souter, M. A., & Miller, M. D. (2007). Do animal-assisted activities effectively treat depression? A meta-analysis. *Anthrozoos*, 20(2), 167-181.
- Stark, R., Wolf, O.T., Tabbert, K., Kagerer, S., Zimmermann, M., Kirsch, P., et al. (2006). Influence of the stress hormone cortisol on fear conditioning in humans: evidence for sex differences in the response of the prefrontal cortex. *NeuroImage*, 32, 1290–1298
- Stetina, B. U., Turner, K., Burger, E., Glenk, L. M., McElheney, J. C., Handlos, U. and Kothgassner, O. D. (2011). Learning emotion recognition from canines? Two for the road. *Journal of Veterinary Behavior*, 6, 108–114
- Strimple, E. O. (2003) “A history of prison inmate-animal interaction programs.” *American Behavioral Scientist*, 47, 70.
- Taylor, S. M. (2001). Equine Facilitated Psychotherapy. An emerging field. Unpublished Master thesis, Colchester, VT. In A. H. Fine (Ed.) *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for practice*. Academic Press. New York Thomson, K. L., & Gullone, E. (2003).

- The children's treatment of animals questionnaire (CTAQ): A psychometric investigation. *Society of animals*, 11(1), 1-15
- Tiggs, P.L. (2010) Play therapy techniques for African American elementary school-aged children diagnosed with oppositional defiant disorders. [Dissertation].
Capella University
- Viau, R., Arsenault-Lapierre, G., Fecteau, S., Champagne, N., Walker, C.-D., & Lupien, S. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 1187–1193.
- Vidrine, M., Owen-Smith, P., & Faulkner, P. (2002). Equine-facilitated group psychotherapy: Applications for therapeutic vaulting. *Issues in Mental Health Nursing*, 23, 587-603.
- VanFleet, R. (2008). Play Therapy With Kids & Canines: Benefits for children's developmental and psychosocial health. Florida: Professional Resource Press.
- VanFleet, R. Sywulak, A. E. & Sniscak, C. C. (2010). *Child-centered play therapy*. New York: Guilford Press.
- Wettig, Herbert, H.G., Coleman, A. Rand., Geider, Franz. J. (2011). Evaluating the effectiveness of therapy in treating shy, socially withdrawn children.
International Journal of Play Therapy. 20(1): 26-37
- Whitmore, K., & Bax, M. (1984). Who to treat, who to refer? *Association for Child Psychology and Psychiatry Newsletter*, 6(2), 33-34.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία – Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (επιμ. Η.Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε.,

Λαμπροπούλου, Α., Λυκίτσάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2008).

Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

Yalom, I. D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York, NY: Basic Books.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1^η Δραστηριότητα:

Στόχοι:

- Γνωριμία με τα παιδιά, καλύτερη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους, με περισσότερες λεπτομέρειες για τις προτιμήσεις τους π.χ. στο παιχνίδι, στο φαγητό.
 - Δεξιότητες επικοινωνίας: να ακούν προσεκτικά το συνομιλητή τους, να σέβονται τον συνομιλητή τους όταν μιλάει και να μην τον διακόπτουν.
- Ενημέρωση και περιγραφή του προγράμματος και του σκοπού του στα παιδιά.
- Δημιουργία κανόνων που θα πρέπει να τηρούνται από όλους κατά την διάρκεια του προγράμματος, που στηρίζονται στην ανάγκη για ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών.
- Ενδυνάμωση της αίσθησης της ομάδας

Επιπλέον στόχοι για την πειραματική ομάδα:

- Ενημέρωση πάνω στη φροντίδα και την υπευθυνότητα που χρειάζεται όταν έχεις ένα ζώο.
- Αναγνώριση της γλώσσας του σώματος του σκύλου και κατάλληλη συμπεριφορά απέναντι στο ζώο.

Υλικά: ένα κουβάρι σπάγκου για κάθε ομάδα, δύο κούκλες κουκλοθεάτρου, κάρτες με συναισθήματα (τα γνωστά emoticons), χαρτί και μπογιές.

Επίσης για την πειραματική ομάδα, μία τσάντα με τα προσωπικά αντικείμενα του σκύλου και το παιχνίδι που βγάζεις φούσκες σαπουνιού όταν φυσάς στο καπάκι του.

Σχέδιο δράσης:

A) Τα παιδιά μαζεύονται στην παρεούλα όπου τους γίνεται ενημέρωση για το πρόγραμμα. Η νηπιαγωγός ενημερώνει για τους στόχους της σημερινής δραστηριότητας τα παιδιά και εστιάζει για αρχή στον τρόπο που ακούμε και κατανοούμε τα όσα μας λέει κάποιος άλλος. Αρχικά, με την βοήθεια μας κούκλας δείχνουμε στα παιδιά πώς ακούμε προσεκτικά τι μας λέει η κούκλα για τον εαυτό της και μετά η νηπιαγωγός παρουσιάζει σύμφωνα με τα λεγόμενα της κούκλας, την κούκλα στα παιδιά. (Ζητήσει και τη βοήθεια των παιδιών για αυτό, κάνοντας τους μία πρόβα).

Κανόνες: Ο ομιλητής παρουσιάζει τον εαυτό του σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Ο ακροατής δεν μπορεί να μιλήσει. Μπορεί να εκφράσει μόνο με επιφωνήματα («Μμμ...» ή «Αχά» ή «Ωω»), και ακούει προσεκτικά τον ομιλητή για να απομνημονεύσει ότι του είπε.

Στη συνέχεια χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια (παιδιά που δεν κάνουν παρέα μεταξύ τους), με σκοπό και γνωριμία μεταξύ τους, μετά παρουσιάζει το ένα στοιχεία του άλλου. Όποιος μιλάει κρατάει μία μπάλα.

Στην πειραματική ομάδα, ο χειριστής και ο σκύλος αποτελούν εξίσου μέλη της τάξης και παρουσιάζουν τον εαυτό τους, όπως και η νηπιαγωγός.

B) Μετά την γνωριμία παίζουμε το παιχνίδι του ιστού της αράχνης. Με ένα κουβάρι, κάθε παιδί λέει ποια ονόματα θυμάται και πετάει το κουβάρι στο αντίστοιχο παιδί. Φτιάχνοντας στο τέλος έναν ιστό. Συμπέρασμα: Αν ένα παιδί αφήσει το σκοινί, ο ιστός χαλάει, όπως και η ομάδα. Γι' αυτό πρέπει όλοι να συμμετέχουμε το ίδιο. Κατόπιν ζωγραφίσουμε το έμβλημα της τάξης και το κρεμάμε σε ένα σημείο που βάζουμε όλες τις εργασίες που αφορούν αυτό το πρόγραμμα.

Στην πειραματική ομάδα, μετά το παιχνίδι με τον ιστό της αράχνης, δείχνουμε τα προσωπικά αντικείμενα του σκύλου και σε τι χρησιμεύουν. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τι είναι κάθε αντικείμενο και ο χειριστής το επιβεβαιώνει. Τα παιδιά

κάθονται γύρω από το σκύλο και έρχονται σε πρώτη επαφή μαζί του. Τα παιδιά που δυσκολεύονται ή φοβούνται, εξασκούνται αρχικά στο παιχνίδι της φούσκας, δηλαδή παίρνοντας βαθιά ανάσα, προσπαθούν να σκάσουν την φούσκα και όποτε νιώσουν έτοιμα το δοκιμάζουν στο σκύλο.

Στο τέλος, το κάθε παιδί δίνει μία λιχουδιά στο σκύλο, κάτω από τις οδηγίες του χειριστή, ως επιβράβευση στο σκύλο που ήταν ήσυχος και υπομονετικός μέσα στη τάξη.

3^η Δραστηριότητα:

Στόχοι:

- Αναγνώριση συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων παιδιών.
- Κατανόηση της οπτικής και των συναισθημάτων των άλλων
- Σύνδεση των συναισθημάτων με την έκφραση στο πρόσωπο, στην κίνηση του σώματος, κυρίως με μη λεκτικό τρόπο, αλλά και σε συνδυασμό με λεκτικό από περιπτώσεις τις καθημερινότητας.
- Επικοινωνιακές δεξιότητες ερώτησης-απάντησης.

Υλικό: Κάρτες με συναισθήματα (emoticons)

Και επιπλέον για την πειραματική ομάδα μία παρουσίαση powerpoint, με εικόνες και βίντεο που αναπαριστούν τα συναισθήματα του σκύλου.

Σχέδιο δράσης:

Καθόμαστε όλοι στην παρεούλα και δείχνουμε τις κάρτες των συναισθημάτων. Τα παιδιά προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, και να καταλάβουν προσωπικά ο καθένας πότε νιώθει το κάθε συναίσθημα και κάνουν παντομίμα πάνω σε αυτό. Τονίζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κάθε συναισθήματος.

Ζωγραφίζουν μετά το κάθε ένα παιδάκι πώς ένιωσε σήμερα. Μετά αλλάζουν τυχαία ζωγραφιές και προσπαθούν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα της ζωγραφιάς.

Τέλος, κάθε παιδί διαλέγει στην τύχη μία κάρτα και προσπαθεί να την αναπαραστήσει με κινήσεις κ εκφράσεις χωρίς να πει κουβέντα. Τα υπόλοιπα παιδιά πρέπει να μαντεύουν το συναίσθημα ή να διατυπώνουν μικρές ερωτήσεις. Το παιδί που μιμείται απαντάει με ένα «ναι» ή ένα «όχι».

Στην πειραματική ομάδα, εφόσον ολοκληρωθεί η πρώτη φάση με τις φατσούλες, προβάλλονται διαφάνειες με εικόνες που αναπαριστούν το σκύλο, αγριεμένο και επιθετικό, χαρούμενο, θλιμμένο παρατηρούνται οι εκφράσεις του σκύλου, δίνοντας σημασία στη θέση της ουράς, στα σηκωμένα αυτιά ή στα πεσμένα αυτιά, στο ανοιχτό στόμα κτλ.

Μαθαίνουν ότι δεν τρέχουμε σε περίπτωση που δούμε σημάδια επιθετικότητας στο σκύλο. Πρέπει να διατάζουμε την εντολή «όχι!». Ο χειριστής αναλαμβάνει να δείξει στα παιδιά τον τόνο, το ύφος της φωνής και τις απαραίτητες χειρονομίες.

Στο τέλος, κάθε παιδί μαθαίνει να λέει δίνει σωστά την εντολή «Κάτσε κάτω» ή «Σήκω πάνω» και να επιβραβεύει το σκύλο με μία λιχουδιά.

Άσκηση για το σπίτι:

Παρακολουθώ τα συναισθήματα των γονιών μου και των αδερφών μου στο σπίτι.

4^η Δραστηριότητα

Στόχοι:

- Να μάθω να κάνω υπομονή
- Σύνδεση των συναισθημάτων με την έκφραση στο πρόσωπο, στην κίνηση του σώματος, κυρίως με μη λεκτικό τρόπο, αλλά και σε συνδυασμό με λεκτικό από περιπτώσεις τις καθημερινότητας.
- Οικειοποίηση με έναν άγνωστο σκύλο και επαφή μαζί του.
- Κατανόηση της συμπεριφοράς του σκύλου και των κατάλληλων δικών μας συμπεριφορών σε κάθε περίπτωση

Υλικά: Εικόνες σκύλων που απεικονίζουν συμπεριφορές σκύλων.

Σχέδιο δράσης:

A) Τα παιδιά μαζεύονται στην παρεούλα και συμμετέχουν με μια συζήτηση με θέμα την σωστή αντιμετώπιση απέναντι σε έναν αδέσποτο σκύλο. Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός θέτει ερωτήματα και τα παιδιά διατυπώνουν προτάσεις για μια ασφαλή επικοινωνία με έναν άγνωστο σκύλο. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα: «Τι θα γινόταν αν ένα παιδάκι πλησίαζε ένα άγριο σκύλο»; «Τι θα ήταν καλύτερο να κάνει αν δει έναν άγνωστο σκύλο στο δρόμο»; «Αν θέλει να αγκαλιάσει ένα σκύλο τι πρέπει να προσέξει;», «Αν τρομάξει ένας σκύλος τι νομίζετε ότι θα κάνει;». Στην συνέχεια, παίζουν ένα παιχνίδι με βάση μια ιστορία ενός κοριτσιού που ήθελε να χαϊδέψει ένα σκύλο που δεν γνώριζε. Τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν τη σωστή κίνηση κάθε φορά:

α) Η Δήμητρα και η μητέρα της πηγαίνουν στο φούρνο. Η Δήμητρα βλέπει ένα πολύ μεγάλο σκύλο να περπατάει με λουρί μαζί με το αφεντικό του. Η Δήμητρα θέλει να χαϊδέψει τον σκύλο. Ρώτησε το όνομά του και ο ιδιοκτήτης της είπε ότι τον λένε Φρίξο. «Τι πρέπει να κάνει η Δήμητρα ώστε να χαϊδέψει τον Φρίξο με ασφάλεια;».

β) Αφού πρώτα ρώτησε τον ιδιοκτήτη του Φρίξου αυτός της το επέτρεψε. «Τι πρέπει να κάνει πρώτα, η Δήμητρα;»

γ) Αφού έκλεισε το χέρι της και άφησε το Φρίξο να μυρίσει το πίσω μέρος της παλάμης της τώρα «πού θα πρέπει να χαϊδέψει το Φρίξο η Δήμητρα»; Η Δήμητρα αφού χάιδεψε τον σκύλο ήρεμα και απαλά πλάγια-κάτω από το στόμα, δηλαδή ακριβώς κάτω από το αυτί, τους χαιρέτησε, πιάνει το χέρι της μητέρας της και συνεχίζουν τον δρόμο τους προς τον φούρνο. Τα παιδιά δραματοποιούν την ιστορία. Αλλάζουν ρόλους.

B) Η νηπιαγωγός τους εξηγεί για τη «γλώσσα των σκύλων». Οι σκύλοι προσπαθούν να μας μιλήσουν με το σώμα τους, τους ήχους και τις κινήσεις τους. Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά πως η γλώσσα του σώματος ενός σκύλου λέει το πώς νιώθει ένας σκύλος. Μαθαίνοντας να διαβάζουν τη γλώσσα του σώματος, θα μάθουν αν ένας σκύλος είναι σε φιλική διάθεση ή αν θα πρέπει να τον αφήσουν ήσυχο. Τους παροτρύνει να ψάξουν για συγκεκριμένα είδη γλώσσας του σώματος που τους προειδοποιούν να μείνουν σε απόσταση από αυτόν τον σκύλο. Τους εξηγεί πως μερικά σημεία που δείχνουν ένα, πιθανόν, επιθετικό σκύλο είναι τα εξής: Ένας

απειλητικός σκύλος μπορεί να έχει ζαρωμένη μύτη που τραβιέται προς τα πίσω για να αποκαλύψει τα δόντια του.

Το τρίχωμά του στο πίσω μέρος του λαιμού του μπορεί να είναι σηκωμένο, σχηματίζοντας μια μακριά γραμμή κατά μήκος της σπονδυλικής του στήλης. Τα αυτιά του μπορεί να είναι τραβηγμένα προς τα πίσω και να είναι κολλημένα στο κεφάλι του, ενώ το σώμα του μπορεί να δείχνει σε ένταση. Ο σκύλος μπορεί επίσης, να γρυλίζει ή να βρυχάται. Τους παροτρύνει να προσπαθήσουν να αποφύγουν οποιονδήποτε σκύλο βλέπουν να εκδηλώνει οποιοδήποτε από αυτά τα σημάδια ή να αντιδρά με απειλητικό τρόπο. Παράλληλα τους αναλύει μερικά σημεία που δείχνουν ένα φιλικό σκύλο: εμφανής διάθεση για παιχνίδι, κούνημα ουράς δεξιά και αριστερά. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός τους δείχνει φωτογραφίες σκύλων και τους ρωτά: «Μπορείτε να καταλάβετε ποιος σκύλος από τους παρακάτω έξι, νοιώθει φιλική διάθεση»; Τους ενθαρρύνει να μιμηθούν τις συμπεριφορές των σκύλων.

Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά είχαν την δυνατότητα όλα όσα διαδραματίζονται στο θεατρικό παιχνίδι να τα εφαρμόσουν στην πραγματικότητα.

Άσκηση στο σπίτι:

Παρατηρώ τα αδέσποτα σκυλάκια στο δρόμο. Τι καταλαβαίνω;

4^η Δραστηριότητα:

Στόχοι:

- Αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων που μας φέρνουν σε δύσκολη θέση
- Αναγνώριση τους συναισθήματος του θυμού.
- Κατανόηση του συναισθήματος του θυμού.
- Διαχείριση του συναισθήματος.

Υλικά: Ιστορία για το θυμό (από το βιβλίου «Θεραπευτικά παιχνίδια» της Νένα Γεωργιάδου, 2012), μία κατασκευή σε χαρτόνι που να δείχνει ένα θερμόμετρο να

μετράει το θυμό, ένα δοχείο με νερό, υγρή κόλλα, νερομπογιά και χρυσόσκονη.
Στεφάνια –κόκκινο-κίτρινο-πράσινο.

➔ κάθε παιδί να έχει φέρει από ένα γυάλινο βαζάκι π.χ από μαρμελάδα

Σχέδιο δράσης:

- 1) Παίζουμε πάλι το παιχνίδι με τις κάρτες των συναισθημάτων. Κάθε παιδί διαλέγει ποια συναισθήματα των εκπροσωπούν σήμερα και γιατί.
- 2) Ανακεφαλαιώνουμε και ξαναθυμόμαστε ότι είχε ειπωθεί στην προηγούμενη συνάντηση.
- 3) Αρχίζουμε, με την αφήγηση της ιστορίας «Ο πράσινος δράκος και το μαγικό κουτί»:

«Κάποτε σε ένα πανέμορφο δάσος ζούσε ένας πράσινος, μεγάλος δράκος. Κάθε πρωί που ξυπνούσε έβλεπε τα δέντρα του δάσους, έπαιρνε βαθιές αναπνοές και ένιωθε ευτυχισμένος! Το δάσος ήταν τόσο όμορφο που γρήγορα απέκτησε τεράστια φήμη, με αποτέλεσμα να έρχονται από παντού ζώα να μείνουν εκεί. Από τότε ο δράκος έχασε την ησυχία του. Και όχι τίποτα άλλο, άρχισε να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει. Την πρώτη φορά που θύμωσε ήταν επειδή τα σκιουράκια μάζεψαν βελανίδια και τα αφήσανε παντού στο έδαφος. Πήγε ο δράκος να κάνει τον περίπατό του, τα πάτησε και άρχισε να χοροπηδά από τον πόνο. Θύμωσε τόσο πολύ που από το στόμα του βγήκε φωτιά. Το αποτέλεσμα ήταν να καεί το δέντρο δίπλα του, αλλά και η γλώσσα του. Για μέρες δεν μπορούσε ούτε να μιλήσει, ούτε να φάει. Μόλις συνήλθε, συνέβη κάτι άλλο που τον έκανε να θυμώσει. Ένας λαγός έφαγε καρότα και πέταξε τα κοτσάνια έξω από την σπηλιά του δράκου. Ξαναθύμωσε ο πράσινος δράκος, έβγαλε φωτιά από το στόμα του, έκαψε δυο δέντρα αυτή την φορά και έκανε μεγαλύτερη ζημιά στην γλώσσα του. Όσο για την γλώσσα του, είχε γεμίσει φουσκάλες και τον έκανε να τρώει μόνο γιαούρτι και να μιλάει ...πθεβδά! Μια μέρα ήρθε στο δάσος ένα ζωτικό που μόλις είδε την μεγάλη καταστροφή, έσαξε να βρει τι έφταιγε. Δεν άργησε να βρει τον δράκο να θυμώνει και να βγάζει φωτιά από το στόμα του, όταν ένας τυφλοπόντικας είχε γεμίσει τον τόπο με τρύπες. Τότε το ζωτικό πήγε κοντά και του έδωσε το «μαγικό κουτί». Από εκείνη την ημέρα ο δράκος όχι μόνο δεν θύμωνε, αλλά

και σταμάτησε να βγάζει φωτιές και να καίει τα δέντρα. Σήμερα το δάσος έχει γίνει καταπράσινο, όπως παλιά. Τι ήταν όμως το μαγικό κουτί;»

(Το «μαγικό κουτί» έχει μέσα το βαζάκι με τη χρυσόσκονη και το χρησιμοποιούμε για να δείξουμε στα παιδιά πώς «θολώνει» το μυαλό μας και δεν βλέπουμε καθαρά τα πράγματα.)

- 4) Γίνεται επεξεργασία του κειμένου με κατάλληλες ερωτήσεις και αναγνώριση του συναισθήματος του θυμού. Χρησιμοποιούμε το θερμόμετρο για το θυμό για να δείξουμε την ένταση που νιώθουμε όταν κοκκινίζουμε από το θυμό. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Γιατί θύμωσε ο δράκος; Πώς αντιμετώπισε τον θυμό του; Είχε το αποτέλεσμα που ήθελε; Εσείς νιώθετε ποτέ έτσι; Αν ναι πότε; Πώς το διαχειριζόσαστε; Τα καταφέρνετε;
- 5) Η νηπιαγωγό παρουσιάζει το «μαγικό κουτί» και εξηγεί στα παιδιά πώς λειτουργεί.
- 6) Στην συνέχεια τα παιδιά φτιάχνουν το δικό τους «μαγικό κουτί» για να το χρησιμοποιούν όποτε θυμώνουν.
- 7) Μαζευόμαστε σε ανοιχτό χώρο. Βάζουμε να παίζει μουσική (που μας δημιουργεί συναίσθημα θυμού) και κινούμαστε στο χώρο, όταν ξαφνικά σταματά η μουσική τότε όλοι ψάχνουμε να βρούμε το βαζάκι μας, και περιμένουμε μέχρι να καταλαγιάσει κάτω η άμμος και να μείνει πάνω η χρυσόσκονη.
- 8) Το δοκιμάσουμε και με χαλαρωτική μουσική. Συζητάμε πάνω σε τρόπους χαλάρωσης.

Στην πειραματική ομάδα: μετά την κατασκευή των «μαγικών» κουτιών τα παιδιά προσπαθούν να εκπαιδεύσουν τον σκύλο σε ένα καινούργιο κόλπο της επιλογής τους. Ο χειριστής βοηθάει σε αυτό. Η επιλογή γίνεται μετά από συζήτηση και καθοδήγηση του χειριστή. Τα παιδιά που χάνουν την υπομονή τους παίρνουν το βαζάκι κ περιμένουν να ηρεμήσουν για να επιστρέψουν στην ομάδα

Άσκηση για το σπίτι:

Χρησιμοποιώ το δοχείο με τη χρυσόσκονη και προσπαθώ να ηρεμίσω και να σκεφτώ σωστά όποτε νευριάζω.

5^η Δραστηριότητα: (Χατζηχρήστου, 2008)

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την ουσία μιας σύγκρουσης, ότι δηλαδή, σε μία σύγκρουση υπάρχουν δύο μέρη που θέλουν να επιβάλλουν τη δική τους γνώμη, αγνοώντας ουσιαστικά το καθένα τις θέσεις του άλλου.
- Αναγνώριση τους συναισθήματος του θυμού ως φυσιολογικού συναισθήματος. (επανάληψη)
- Μαθαίνουμε στρατηγικές γνωστικής αναδόμησης.
- Δεξιότητες επικοινωνίας.

Υλικά: ένα ύφασμα σαν μαύρη μέρτα, καπέλο και σφυράκι για τον δικαστή (για παιδιά). Γραβάτες και γυαλιά για τους δικηγόρους, και κολιέ και γυαλιά για τις δικηγόρινες.

Σχέδιο δράσης:

Χωρίζουμε την τάξη σε αγόρια και κορίτσια και διαμορφώνουμε το χώρο σαν αίθουσα δικαστηρίου. Η πρώτη ομάδα θα είναι ο Δικηγόρος κ. Επίμονος. Η δεύτερη ομάδα θα είναι ο Δικηγόρος κ. Αγύριστο Κεφάλι. Η υπόθεση είναι η εξής:

Ο Αχιλλέας και η Χριστίνα είναι δύο καλοί φίλοι. Ένα απόγευμα, εκεί που έπαιζαν μαζί στην αυλή του σπιτιού τους, βρήκαν μία μεγάλη καινούργια μπάλα. Χάρηκαν πολύ και άρχισαν να παίζουν μαζί της. Σε λίγο έπρεπε να γυρίσουν σπίτι. Και οι δυο θέλαν να πάρουν την μπάλα σπίτι τους. Ο Αχιλλέας γιατί του αρέσει το ποδόσφαιρο και η Χριστίνα για να τη δώσει στο μικρό της αδερφό να παίξει.

Αφού διηγηθούμε το περιστατικό στους δικηγόρους, με ύφος και στυλ δικαστή, ζητάμε ο καθένας να υποστηρίξει ποιος έχει δίκιο. Προηγουμένως,

έχουμε τονίσει τους κανόνες του δικαστηρίου ότι για να μιλήσει ο ένα πρέπει να έχει ολοκληρώσει ο άλλος και να του το επιτρέψει ο δικαστής. Όποιος παραβεί αυτούς τους κανόνες θα «χάσει» την υπόθεση.

Είναι αναμενόμενο μέσα από αυτήν την αντιπαράθεση να βρεθεί κοινή λύση μετά από συνεννόηση π.χ. μία εβδομάδα ο ένας μία ο άλλος.

Στο τέλος κάνουμε συζήτηση σχετικά με:

Σε ένα τσακωμό ποιος έχει τελικά δίκιο; (Και οι δυο, ο καθένας από τη μεριά του).

Όταν τσακωνόμαστε με κάποιον, γνωρίζουμε πάντοτε το λόγο- ή τους λόγους- για τον οποίο μας «επιτίθεται»; Εκείνος γνωρίζει τον δικό μας λόγο; Τι συμβαίνει όταν και τα δύο μέρη ακούσουν τι έχει να πει ο άλλος; (Τότε μπορούμε να μπούμε για λίγο στη θέση του και να καταλήξουμε σε πιο δίκαιες αποφάσεις-λύσεις).

Στην συνέχεια προτείνονται στα παιδιά 6 τρόπους να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις.

- 1) Ηρέμησε! Βάλε των εαυτό σου ανάμεσα στα παιδιά. Κάλμαρε και γλύκανε τη φωνή σου.
- 2) Πρόσεξε τα συναισθήματα του άλλου και πες κάτι απλό όπως: « Φαίνεσαι στα αλήθεια θυμωμένος»
- 3) Προσπάθησε να μάθεις γιατί. Ρώτα τον: «Ποιο είναι το πρόβλημά σου;»
- 4) Πες ξανά ποιο είναι το πρόβλημα που σου εξηγήθηκε: « Δηλαδή το πρόβλημα σου είναι...».
- 5) Ρώτα για λύση του προβλήματος: «Τι μπορούμε να κάνουμε μαζί για να λύσουμε αυτό το πρόβλημα;» (Η νηπιαγωγός μπορεί να προτείνει κάποιες εναλλακτικές λύσεις αν το παιδί δείχνει να δυσκολεύεται).
- 6) Επιβράβευσε την κοινή προσπάθεια: «Ωραία, λύθηκε το πρόβλημα».

Τέλος, τα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδια ρόλων εξασκώντας αυτές τις τεχνικές. Μοιράζονται στις γωνιές κι εκεί διεκδικούν να παίξουν με συγκεκριμένα παιχνίδια. Η νηπιαγωγός παρακολουθεί και επιβραβεύει όπου χρειάζεται.

Στην πειραματική ομάδα η θεματολογία αφορά σκύλο. Τα παιδιά μπορούν να έρχονται σε επαφή όποτε το θελήσουν.

Άσκηση για το σπίτι:

Δοκιμάζω στο σπίτι ότι έμαθα σήμερα! Κάνω πρακτική τα βήματα με τους γονείς μου ή τα αδέρφια μου.

6^η Δραστηριότητα:

Στόχοι:

- Αναγνώριση των συναισθημάτων του άγχους και των σωματικών αντιδράσεων.
- Κατανόηση του συναισθήματος του άγχους.
- Εντοπισμός των σκέψεων που μας φέρνουν άγχος
- Αλλαγή των αρνητικών σκέψεων σε θετικών
- Η εκμάθηση αυτό-δηλώσεων ως τρόπος χαλάρωσης και ενίσχυσης της αυτό-εκτίμησης

Υλικά: φωτογραφία ενός σκύλου, χαλαρωτική μουσική, μαξιλαράκι αντι-στρες

Σχέδιο δράσης:

- 1) Παρουσιάζουμε ένα κουκλοθέατρο με ένα παιδί και μία μεγάλη γυναίκα που υποτίθεται ότι είναι γειτόνισσα. Η ιστορία έχει να κάνει ως εξής: Μέσα από αυτοσχέδιο σκετς η γειτόνισσα αναθέτει στο παιδί προσέχει το μικρό σκυλάκι της, το Ρόκο. Το παιδί βγαίνει στο πάρκο για βόλτα, βρίσκει κάτι φίλους του και θέλει να πάει να παίξει μαζί τους. Δένει το σκυλάκι σε ένα πάσσαλο, αλλά αυτό καταφέρει να ξεφύγει. Τελικά όταν γυρίζει, καταλαβαίνει ότι ο Ρόκο έχει χαθεί.
- 2) Προτρέπουμε τα παιδιά να μας πουν πώς νιώθουν μετά από αυτό, τι συναισθήματα τους δημιουργούνται, αναγνωρίζουν σωματικές ενοχλήσεις (ταχυκαρδία, εφίδρωση, πόνο στο στομάχι, πονοκέφαλο)στο σώμα τους;
- 3) Συζητάμε γύρω από αυτό:
Με ποιον τρόπο αντιδρά το σώμα μας;

Αντιδράμε όλοι με τον ίδιο τρόπο; (Δεν έχουμε πάντα όλοι τα ίδια συμπτώματα).

Τι σημαίνουν τα συμπτώματα του άγχους στο σώμα μας; (Συναγερμός ότι δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το στρες).

- 4) Τότε αναρωτιόμαστε ότι στα αλήθεια δεν μπορούμε να βρούμε λύση ή μήπως μπορούμε; Ας ηρεμήσουμε πρώτα!

Ψάχνουμε τρόπους να ηρεμήσουμε. π.χ. χρησιμοποιούμε το δοχείο με τη χρυσόσκονη, ακούμε μουσική. Η νηπιαγωγός λέει κι αυτή με τι σειρά της τι την χαλαρώνει. Προτείνει στα παιδιά να λένε «Μπορώ να τα καταφέρω» και να το επαναλαμβάνουν μέχρι να το πιστέψουν.

- 5) Μετά από λίγο, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να προτείνουν λύσεις. Τα παιδιά ψάχνουν να βρουν λύσεις, ώστε να καταλήξουν σε μερικές εφικτές λύσεις.

- 6) Στο τέλος, φτιάχνουμε ένα μικρό βιβλιαράκι με μία πρόταση από κάθε παιδί για χαλάρωση από το άγχος. π.χ. ζούληγμα ενός λεμονιού, χαλάρωση των μυών με λίκνισμα γάτας, μουσική κτλ.

Στην πειραματική ομάδα ο σκύλος βρίσκεται μαζί βοηθά στη δραματοποίηση της ιστορίας. Και στη συνέχεια βρίσκεται μαζί με τα παιδιά ελεύθερα μπορούν να τον χαϊδέψουν και να πουν τι συναισθήματα τους προκαλεί αυτό (χαλαρωτική επίδραση).

Άσκηση για το σπίτι:

Δοκιμάζω στο σπίτι ότι έμαθα σήμερα! Κάνω πρακτική πώς καταλαβαίνω ότι το σώμα μου μου λέει ότι αγχώθηκα, χαλαρώνω με το δοχείο με τη χρυσόσκονη ή με μουσική και προσπαθώ να βρω λύση.

7^η Δραστηριότητα:

Στόχοι:

- Αναγνώριση θετικών στοιχείων και ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό και για τους άλλους.

Σχέδιο δράσης:

1^η Δράση

Υλικά: Χαρτιά Α3, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία, παλιά περιοδικά, ψαλίδια, κόλλα.

Στάδιο 1^ο: Προτείνω καθένας μας να φτιάξει μία διαφημιστική αφίσα για τον εαυτό του, με την οποία θα ενημερώνει τους άλλους για τα προσόντα του. Μπορείτε να γράψετε, να ζωγραφίσετε ή να κολλήσετε.

Στάδιο 2^ο: Τώρα ας εκθέσουμε τις αφίσες στο χώρο και ας περάσουμε μπροστά από την καθεμιά.

Στάδιο 3^ο: Ας καθίσουμε να συζητήσουμε. Ποιος θέλει να αρχίσει;

Ερωτήσεις για συζήτηση:

- ο Τι σημαίνει για σας να δείχνετε (προβάλλετε) τον εαυτό σας;
- ο Σας ήταν εύκολο (αποτιμήσετε τα προσόντα σας) - να καταλάβετε πόσο καλοί είστε σε κάτι;
- ο Καταλαβαίνετε στους άλλους τα προσόντα που οι ίδιοι δεν τα έδειξαν ή ακούσατε κάποια άλλα που δεν τα γνωρίζατε;

2η Δράση

Υλικά: Φωτοτυπία ενός μεταλλίου, ψαλίδια, χρωματιστοί μαρκαδόροι, κολλητική ταινία.

Στάδιο 1^ο: Προτείνω να πάρετε από μία φωτοτυπία του σχεδίου και να φτιάξετε ένα μετάλλιο για τον εαυτό σας για κάτι που πιστεύετε ότι αξίζετε πραγματικά.

Στάδιο 2^ο: Τώρα κόψτε το, κολλήστε το πάνω σας, κινηθείτε στο χώρο και συναντήστε τους άλλους έναν-έναν.

Στάδιο 3^ο: Ας επιστρέψουμε στον κύκλο να συζητήσουμε για ποια πράγματα πιστεύουμε ότι αξίζουμε πραγματικά. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να κάνουν αυτό-δηλώσεις του τύπου: «Είμαι καλή σεγιατί μπορώ και κάνω....».

Επιπλέον ερωτήσεις:

Πώς είναι για σας να επιβραβεύετε τον εαυτό σας και να το φανερώσετε στους άλλους;

Στην πειραματική ομάδα, υλοποιείται μόνο η πρώτη δράση. Ως δεύτερη φάση βγαίνουμε στην αυλή και παίζουμε παιχνίδια με το σκύλο.

Πρώτο παιχνίδι: Παιχνίδια εντολών.

Δεύτερο παιχνίδι: Παιχνίδι επαναφοράς, με την μικρή μπαλίτσα.

Τρίτο παιχνίδι: Το κορόιδο, με τη μεγάλη μπάλα (ομαδικό παιχνίδι όπου ο σκύλος είναι το κορόιδο και προσπαθεί να πιάσει την μπάλα. Τα παιδιά πρέπει να συνεργαστούν σαν μία ομάδα. Κανένα παιδί δεν μπορεί να κρατήσει τη μπάλα πάνω από 3 δευτερόλεπτα-ενθαρρύνεται συνέχεια να βρουν κάποιο παιδί να δώσουν την μπάλα πριν την πιάσει ο σκύλος).

Άσκηση για το σπίτι:

«Να παρατηρήσω σε τι είμαι καλός στο σπίτι. Οι γονείς μου σε τι είναι καλοί; Είμαστε όλοι καλοί στο ίδιο πράγμα;»

8^η Δραστηριότητα

Στόχος:

- Να εκτιμήσουν τον εαυτό μας και να καταλάβουν πόσο ξεχωριστοί είναι.
- Να μάθουν να κάνουν θετικές αυτό-δηλώσεις για τον εαυτό τους με σκοπό να τον ενθαρρύνουν.
- Να μάθουν να λένε θετικά σχόλια για τους άλλους.
- Δεξιότητες επικοινωνίας

Υλικά: Στεφάνια, μπάλες, κορόνες, σκοινάκια, πιατάκια, ένα κουτάκι με έναν καθρέφτη.

Σχέδιο δράσης: (στην αυλή)

Εισαγωγή-Προθέρμανση

Το σενάριο έχει ως εξής: Είμαστε μικροί εξερευνητές και περιπλανιόμαστε μέσα στη ζούγκλα. Τρέχουμε με το ρυθμό –παλαμάκια- τότε αργά τότε γρήγορα. Παίρνουμε

ένα σχοινί και το πετάμε (τεντωνόμαστε) σε ένα βουνό για να το ανεβούμε. Ανεβαίνουμε προς τα πάνω και βρισκόμαστε μπροστά από μια σπηλιά, που η είσοδος της είναι κλεισμένη με πέτρες, επειδή έχουμε κρύψει τα σύνεργα μας. Σηκώνουμε τις πέτρες και τις πετάμε δεξιά αριστερά πίσω μας. Μόλις πάρουμε τα σύνεργα μας (φοράμε μπότες μεγάλες καπέλα, γυαλιά, παίρνουμε το σακίδιο- με έντονες κινήσεις) κατεβαίνουμε από το σχοινί. Καθώς προχωράμε τσιμπιόμαστε από τσουκνίδες και πηδάμε ψηλά με τα πόδια εναλλάξ δεξιά αριστερά.

Ενδεικτικά:

(Σε όλη την διαδικασία η νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να λένε τη φράση: «Μπορώ να το κάνω» και να την επαναλαμβάνουν. Η νηπιαγωγός επιβραβεύει και ενθαρρύνει).

Η περιπλάνηση ξεκινάει στη ζούγκλα με μεγάλα στεφάνια, στα οποία πρέπει να πηδήξουμε πρώτα με το ένα πόδι και μετά με τα 2. Στη συνέχεια, προχωράμε και μόλις φτάσουμε στο ποτάμι (σεντόνι) γινόμαστε βατραχάκια και πηδάμε πάνω κάτω πάνω στα βραχάκια (χαρτόνια). Φτάνουμε στη γραμμή (σχοινί) και πρέπει να πηδήξουμε τόσο ψηλά έτσι ώστε να μπορέσουμε να φτάσουμε όσο πιο πολλά έντομα μπορούμε γιατί είμαστε πεινασμένα βατράχια. Αργότερα, σαν πελεκάνοι πηδάμε με το δεξί το μισό κύκλο (σχοινί) που είναι μπλε και τον άλλο μισό με το αριστερό πόδι (σχοινί)(κόκκινος). Μετά σαν λαγουδάκια περνάμε 3 λακκούβες (στεφάνια στη σειρά) πηδηχτά με τα 2 μας πόδια. Αργότερα (2 κάθετα σχοινιά) πηδάμε πάλι με τα 2 μας πόδια δεξιά αριστερά πάνω στα σχοινιά, τρέχουμε πηδάμε το εμπόδιο και περνάμε άλλα 2 κάθετα σχοινιά πρώτα ακουμπώντας τα χέρια στο πάτωμα και ανοίγοντας τα πόδια δεξιά αριστερά έξω από το σχοινί και μετά ξανά τα χέρια στο πάτωμα και ερχόμαστε με πήδημα ανάμεσα από τα σχοινιά. Πηδάμε επίσης, 3 κώνους (κορύνες ή μπάλες) με ανοιχτά τα πόδια κάθε φορά. Τρέχουμε πηδάμε το επόμενο εμπόδιο και συναντάμε ένα παγκάκι τοποθετημένο κάθετα και μπροστά του σκορπισμένα στεφάνια διαφορετικού χρώματος. Στο τέλος, υπάρχει ένα σκάμμα που πρέπει να κάνουν άλμα εις μήκος και αμέσως φτάνουν στο θησαυρό (το κουτάκι με τον καθρέφτη).

Μόλις τελειώσουν όλα τα παιδιά, μαζευόμαστε σε κύκλο και καθόμαστε κάτω. Τους λέμε ότι ένας μπορεί να δει μέσα στο κουτί και να μας πει τι βλέπει. Όλοι βλέπουν έναν καθρέφτη. Τους λέμε να κοιτάξουν μέσα στον καθρέφτη. (Ο θησαυρός είναι ο

εαυτός μας). Συζητάμε με τα παιδιά γιατί είμαστε τόσο πολύτιμοι. Βοηθάμε μέσα από αυτό-δηλώσεις και ωραίες φράσεις για τον εαυτό μας. Μετά η νηπιαγωγός επιλέγει τυχαία ένα παιδί να πει θετικά σχόλια για κάποιο άλλο παιδάκι, και αυτό συνεχίζεται για όλα τα παιδιά. Τέλος, ρωτάει τα παιδιά αν κατάλαβαν ποιος ήταν ο στόχος της σημερινής δραστηριότητας (να χρησιμοποιούν αυτό-δηλώσεις όταν συναντάν μία δυσκολία και να προσπαθούν μέχρι να τα καταφέρουν και να μην απογοητεύονται, Να μάθουν πόσο σημαντικό είναι να κοιτάμε την θετική πλευρά του εαυτού μας και των άλλων και να την εκτιμούμε.)

Άσκηση για το σπίτι:

Ας δοκιμάσουμε να πούμε θετικά σχόλια στο σπίτι και να δούμε τι θα γίνει!

Αποθεραπεία:

Για αποθεραπεία, ξαπλώνουμε κάτω, κλείνουμε τα μάτια, προσπαθούμε να ακούσουμε ήχους από φύλλα, πουλιά, ήχους γύρω μας. Ακουμπάμε χεράκια στην κοιλιά εισπνέουμε και νιώθουμε την κοιλιά μας να φουσκώνει, κρατάμε την αναπνοή και μετά βγάζουμε τον αέρα. Λέμε στα παιδιά να σκεφτούν το Ρόκκο, να σκεφτούν ότι τα αγκαλιάζει και τα χαϊδεύει. Λέμε στα παιδιά να αισθανθούν ελαφριοί. Στο τέλος, σηκωνόμαστε και παίρνουμε 2 βαθιές αναπνοές με ανάταση των χεριών.

Στην πειραματική ομάδα, στο κυρίως μέρος που τα παιδιά περνάνε μέσα από διάφορα παιχνίδια, βάζουμε και παιχνίδια με το σκύλο (Παιχνίδια επαναφοράς με το μπαλάκι, παιχνίδια εντολών- προτείνεται η χειραγία- με μεταπήδηση εμποδίων και ελιγμούς με τη συνοδεία του σκύλου, επιβράβευση του σκύλου με λιχουδιά.

9^η Δραστηριότητα

Στόχοι:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και συντονισμού κινήσεων σε ομαδικό παιχνίδι.

Υλικά: τουβλάκια οικοδομικού υλικού, μπάλες και κοντάρια, κορδέλες

Σχέδιο δράσης: αυλή

1. Αρχικά ενημερώνουμε τα παιδιά για το στόχο της νέας δραστηριότητας και αναφερόμαστε στην έννοια της συνεργασίας.
2. Η νηπιαγωγός θα δώσει ένα παράδειγμα μέσω μοντελοποίησης και θα πει στα παιδιά να παρατηρήσουν τι κάνει.
3. Διαλέγει ένα παιδί σαν συνεργάτη της και παίρνει 8 τουβλάκια από το οικοδομικό υλικό. 4 κρατάει αυτή και 4 το παιδάκι. Οι κανόνες είναι ότι πρέπει να φτιάξουν ένα ορθογώνιο σχήμα για παράδειγμα, αλλά πρέπει να βάζει παίζει μία ο ένας μία ο άλλος.
4. Ερωτήσεις εδραίωσης της νέας γνώσης:
Τι κάναμε; Με ποιον τρόπο το κάναμε; Πόσα έβαλε ο/η... και πόσα εγώ; Τι είναι τελικά η συνεργασία; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της;
5. Στη συνέχεια χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια για να κάνουν εξάσκηση το ίδιο.

Μετά κάνουμε κάτι με όλο μας το σώμα, με σκοπό το συντονισμό των κινήσεων των ζευγαριών.

- 1) Οι παίκτες χωρίζονται σε ζευγάρια. Υπάρχει γραμμή εκκίνησης και τερματισμού. Οι παίκτες κρατώντας δύο βέργες στα χέρια σταθεροποιώντας δυο μπάλες επάνω ή μία προσπαθούν να διανύσουν την απόσταση.
- 2) Οι παίκτες κατανέμονται σε ζευγάρια. Σχεδιάζεται μία γραμμή κίνησης και μία τερματισμού. Κάθε ζευγάρι έχει δέσει ένα επίδεσμο ή ύφασμα γύρω από το δεξί αστράγαλο του ενός και τον αριστερό του άλλου. Κάνουν δοκιμές – περπάτημα γύρω γύρω στο χώρο. Μόλις ακουστεί το σύνθημα κατευθύνονται όσο πιο γρήγορα γίνεται στη γραμμή τερματισμού. Αν λυθεί το επίδεσμος οι παίκτες πρέπει να σταματήσουν και να το ξαναδέσουν. Κερδίζει το ζευγάρι που φτάνει πρώτο στη γραμμή τερματισμού.

Στο τέλος, ακολουθεί αποθεραπεία. Ξαπλώνουν στο γρασίδι, βάζουμε τα χεράκι στο έδαφος, κλείνουμε τα μάτια και επικεντρωνόμαστε στην αναπνοή μας και στους ήχους από τα δέντρα και τα πουλάκια.

Άσκηση για το σπίτι:

Φτιάχνουμε με τη μαμά μας ένα γλυκό!

Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά παίζουν παιχνίδια συντονισμού κινήσεων με το σκύλο.

- 1) Βάζουμε και δεύτερο λουρί στο σκύλο, ο οποίος μπαίνει ανάμεσα στο ζευγάρι και προσπαθούμε να κρατήσουμε ίσες αποστάσεις ο καθένας από το σκύλο και ταυτόχρονα να περπατάμε με τον ίδιο ρυθμό για να μην μπερδευτεί ο σκύλος.
- 2) Παίζουμε το παιχνίδι με το κορόιδο, πρέπει να συνεργαστούμε όλοι μαζί για να μην πάρει ο σκύλος την μπάλα.

10^η Δραστηριότητα

Στόχοι:

- Συνέχεια της 9^{ης} δραστηριότητας.
- Περνάμε από τη συνεργασία σε ζευγάρια σε συνεργασία όλης της τάξης.
- Πρέπει να φτιάξουμε έναν λαβύρινθο.
- Επανάληψη των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους
- Σύνδεση του φανταστικού με την πραγματικότητα

Υλικά:

Σχέδιο δράσης:

- 1) Αφηγούμαστε την Ιστορία του Θησέα και του Μινώταυρου: «Κάποτε στο Παλάτι της Κρήτης, υπήρχε ένας λαβύρινθος στον οποίο κατοικούσε ένας πολύ άγριος ταύρος που λεγόταν Μινώταυρος. Ο Μινώταυρος λοιπόν φυλούσε όλο το χρυσάφι της Κρήτης με αποτέλεσμα ο κόσμος να πεθαίνει από την πείνα. Πολλοί γενναίοι άνδρες προσπάθησαν χωρίς αποτέλεσμα. Ο Θησέας, γιος του Αιγαία του βασιλιά της Αθήνας, άνδρας που ήξερε καλά την τέχνη της πάλης, θέλησε να σκοτώσει το τέρας και να δώσει το χρυσάφι στους φτωχούς. Όμως πώς θα περνούσε μέσα από τον λαβύρινθο, χωρίς να χαθεί και πώς θα έβρισκε τον δρόμο της επιστροφής; Ο Θησέας αγχώθηκε! Άρχισε να ιδρώνει και να πονάει το στομάχι του από το άγχος. Δεν ήξερε τι να κάνει... Για μια στιγμή

σκέφτεται; Γιατί αγχώνομαι; Σίγουρα θα υπάρχει λύση, αρκεί να σκεφτώ τι μπορώ να κάνω! Έτσι, λοιπόν, πήγε στο βασίλειο της Κρήτης και εκεί συνάντησε την πανέμορφη κόρη του βασιλιά την Αριάδνη! Αυτή τον αγάπησε και αποφάσισε να τον βοηθήσει! Του έδωσε ένα κουβάρι με κλωστή. Το σχέδιο ήταν να κρατά αυτή τη μια άκρη της κλωστής στην είσοδο του λαβυρίνθου και ο Θησέας να ξετυλίγει το κουβάρι για να μπορέσει να βρει την έξοδο στην επιστροφή. Έτσι κι έγινε. Ο Θησέας σκότωσε τον Μινώταυρο και μοίρασε το χρυσάφι στους φτωχούς. Στην επιστροφή πήρε μαζί του την Αριάδνη και την έκανε γυναίκα του».

2) Ερωτήσεις:

Για τι λέει η ιστορία; Για ποιον μιλάει; Τι πρόβλημα είχε ο Θησέας; Πώς το έλυσε; Τελικά είχε δίκιο που αγχώθηκε; Μήπως βρέθηκε λύση; Μόνος του τη βρήκε; Ποιος τον βοήθησε; Πώς το κάνανε;

- 3) Τώρα τα παιδιά πρέπει να συνεργαστούν για να φτιάξουν ένα λαβύρινθο με αντικείμενα από της τάξης (καρέκλες τραπέζια, σκοινιά τουβλάκια)
- 4) Μετά κάποια παιδιά κλείνουν τα μάτια τους με μία κορδέλα και τα υπόλοιπα από έξω του δίνουν οδηγίες πώς να κινηθεί για να βγει από το λαβύρινθο.

Στην πειραματική ομάδα φτιάχνουμε το λαβύρινθο και μέσα βάζουμε τον σκύλο. Στόχος είναι να βγει βγάλουμε τον σκύλο από τον λαβύρινθο ακολουθώντας τη διαδρομή που φτιάξαμε. Για να βγει ο σκύλος από το λαβύρινθο βάζουμε κάτω στο πάτωμα σε μία σειρά λιχουδιές, ο σκύλος καθώς τις τρώει προχωράει και σιγά σιγά βγαίνει έξω από τον λαβύρινθο.

Αυτό με την τροφή μπορεί να αντιμετωπιστεί ως πρόβλημα για επίλυση. Δηλαδή με ποιον τρόπο μπορούμε να οδηγήσουμε το σκύλο έξω από τον λαβύρινθο χωρίς να τον χαλάσει και χωρίς να τον κρατάμε εμείς;

11^η Δραστηριότητα

Στόχοι:

- Ανακεφαλαίωση όλων όσων μάθαμε.
- Δεξιότητες επικοινωνίας

- Δεξιότητες συνεργασίας

Υλικά: υλικά δραματοποίησης, τρία μικρόφωνα για παιδιά- εκπαιδευτικά, μουσική κατάλληλη για έναρξη τηλεοπτικής εκπομπής.

Σχέδιο δράσης:

Μαζευόμαστε στην παρεούλα και ρωτάμε τα παιδιά αν θυμούνται τι κάναμε στις δραστηριότητες μέχρι τώρα και ανακεφαλαιώνουμε ότι είπαμε.

- 1) Για το πώς ακούμε προσεκτικά τον συνομιλητή μας, μπορούμε να πούμε μόνο «Αα», «Ωω», «Αχα», και να μιλήσουμε αφού ολοκληρώσει.
- 2) Πόσο αναγνωρίζουμε τι αισθάνεται ένας άλλος άνθρωπος; Τι μπορεί να αισθάνεται; Πώς είναι κάποιος όταν αισθάνεται π.χ λύπη, θυμό, χαρά, άγχος κτλ.
- 3) Τι είναι το άγχος; Πώς το καταλαβαίνουμε; Πότε το νιώθουμε; Τι σημαίνει όταν αγχωνόμαστε; Τι πρέπει να κάνουμε; - Πρώτα να χαλαρώσουμε, και να σκεφτούμε ξανά το πρόβλημα και τι μπορούμε να κάνουμε. Αν δε βρίσκουμε μόνοι μας λύσει ζητάμε βοήθεια.
- 4) Τι είναι ο θυμός; Πότε τον νιώθουμε; Τι σημαίνει τι γίνεται μέσα στο κεφάλι μας; Τι κάνουμε; - προσπαθούμε να χαλαρώσουμε με το δοχείο της χρυσόσκονης, κλείνοντας τα μάτια κ ακούγοντας την αναπνοή μας, ζουλήγοντας ένα μαξιλαράκι.
- 5) Τι είναι η σύγκρουση; Πόσα μέρη έχει; Τι πραγματικά συμβαίνει; Ποιος έχει δίκιο; Πώς βρίσκουμε λύση; - Βήματα: Παρατηρώ τον άλλον και του λέω «Δείχνεις αναστατωμένος», «Ποιο είναι το πρόβλημα σου;», «Δηλαδή το πρόβλημά σου είναι...», «Τι μπορούμε να κάνουμε για να το λύσουμε;», «Ίσως, μπορούμε να κάνουμε αυτό.....ή αυτό.....», «Ωραία, μάλλον βρήκαμε λύση».
- 6) Πόσο σημαντικό είναι να συνεργαζόμαστε; Τι πετυχαίνουμε αυτό; Πώς συνεργαζόμαστε; Τι μπορεί να συμβεί αν σταματήσουμε να συνεργαζόμαστε;
- 7) Γιατί θεωρούμε τους εαυτούς μας θησαυρούς; Πόσο ξεχωριστός είναι ο καθένας μεταξύ μας; Πώς αισθανόμαστε όταν μας λένε καλά λόγια; Πώς αισθανόμαστε όταν λέμε εμείς καλά λόγια.

Δραματοποίηση: διαμορφώνουμε την τάξη σαν να είμαστε σε εκπομπή στη τηλεόραση με πάνελ που τη λένε «Τα λύνουμε όλα», όπου έχουμε τον κεντρικό παρουσιαστή και σε καρέκλες με τραπεζάκια έχουμε 5 ειδικούς συμβούλους. Τα παιδιά κάθονται απέναντι από τα άλλα σαν κοινό. Το παιχνίδι αρχίζει με το που μπει η μουσική έναρξης της εκπομπής. Ο παρουσιαστής παρουσιάζει στο κοινό την εκπομπή του και τους ειδικούς συμβούλους που θα ρωτήσουμε για τα προβλήματα που μας απασχολούν.

Κάθε παιδί πρέπει να πει ένα πρόβλημα που τον απασχόλησε αυτήν την εβδομάδα ή την ημέρα (η νηπιαγωγός βοηθά σε αυτό). Το παιδί που μιλάει κρατάει κ το μικρόφωνο. Από την άλλη μεριά ένα μικρόφωνο έχει παρουσιαστής και από ένα μοιράζονται οι ειδικοί. Οι ειδικοί χρησιμοποιούν τις τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε για να λύσουν τα προβλήματα των παιδιών – η νηπιαγωγός βοηθάει με κατάλληλες ερωτήσεις για να διευκρινιστεί το θέμα και συμπληρώνει φράσεις που θα κατευθύνουν τα παιδιά καλύτερα προς το τι να σκεφτούν. Η εκπομπή τελειώνει με το σύνθημα του παρουσιαστή.

Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά μπορούν να ντύσουν και το σκύλο και να τον παρουσιάσουν σαν τη μασκότ της εκπομπής, αλλά και να χρησιμοποιηθεί ως η φωνή της λύσης – μέσα από την χειριστή του σκύλου. Στο τέλος της εκπομπής τα παιδιά μαζεύονται γύρω από το σκύλο, παίζουν μαζί του και τον χαιρετάνε με χειραψία τώρα που τελειώνει η δραστηριότητα και θα φύγει από το σχολείο.

12^η Δραστηριότητα

Στόχος:

- Κλείσιμο, ανακεφαλαίωση και ανατροφοδότηση του προγράμματος
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας
- Ανάπτυξη δεξιότητες επικοινωνίας

- Ανάκληση πληροφοριών

Σχέδιο δράσης:

Μαζευόμαστε στην παρεούλα και ενημερώνουμε τα παιδιά ότι αυτή είναι η τελευταία μέρα του προγράμματος.

Θέλουμε να φτιάξουν τα παιδιά αφίσες αναμνηστικές του προγράμματος. Χωρίζουμε τα παιδιά σε 3 ομάδες. Τους λέμε ότι πρέπει να συνεννοηθούν μεταξύ τους για το τι θα φτιάξουν και πώς θα το κάνουν. Η νηπιαγωγός παίζει κύριο ρόλο στην διαχείριση της συζήτησης των παιδιών – πρέπει να τους υπενθυμίζει συνέχεια τα βήματα της συζήτησης. – Πιο θα είναι το θέμα της αφίσας, πώς θα τη διαμορφώσουν, βοηθάει στον καταγισμό ιδεών στην κάθε ομάδα, και βοηθά στην επιλογή των ιδεών.

Μετά κάθε ομάδα παρουσιάζει στην παρεούλα τι έκανε και με ποιον τρόπο εργάστηκε.

Τέλος,

- 1) Συζητάμε τι μας άρεσε πιο πολύ, αν κάναμε καλύτερους φίλους και με ποιους ήρθαμε πιο κοντά.
- 2) Εάν ξέρουμε πλέον να ξεχωρίζουμε πώς νιώθει ο καθένας που βρίσκεται στην ομάδα μας, και εάν μπορεί να το περιγράψει.
- 3) Πώς ήταν που συνεργαστήκαμε με άλλα άτομα, ποιες δυσκολίες συναντήσαμε.

Στην πειραματική ομάδα παιδιά τελειώνουν παίζουν ξανά όλα τα παιχνίδια που έπαιζαν με το σκύλο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Άλλα κατάλληλα παιχνίδια για σκύλους

Η Suellen Dainty (2007), μέσω του βιβλίου της «50 παιχνίδια με το σκύλο σας», περιγράφει ιδανικά παιχνίδια που μπορεί κάποιος να παίξει με το σκύλο του. Οι φωτογραφίες των σκύλων που περιέχει μέσα είναι από σκύλους του ιδρύματος «Hearing Dogw for Deaf People» και τα παιχνίδια που προτείνει συνιστώνται από την κτηνίατρο Janet Tobiassen, η οποία μετά από ένα προσωπικό της ατύχημα της συμμετείχε σε θεραπεία με σκύλο, είδε τρομερή πρόοδο στο κινητικό της πρόβλημα.

Εκτός των οδηγιών που περιλαμβάνει το βιβλίο για τα γνωστά παιχνίδια που είναι η επαναφορά της μπάλας και οι εντολές, περιγράφονται και άλλα διάφορα παιχνίδια που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε μία θεραπεία θεραπευτικού παιχνιδιού με σκύλο. Αυτά είναι³:

- Να φέρνει όποιο αντικείμενο που πει λεκτικά ο θεραπευτής ή το παιδί. Αυτό αποτελεί ένα πολύ καλό παιχνίδι για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου, καθώς μπορούμε να συμπεριλάβουμε αντικείμενα που μας εξυπηρετούν ως προς τους λογοθεραπευτικούς στόχους.
- Όταν ετοιμαζόμαστε για περίπατο με το σκύλο να το εκπαιδεύσουμε να φέρνει το ίδιο τα πράγματά του, πχ. Το λουράκι που είναι για την βόλτα επιβραβεύοντας κάθε επιτυχή προσπάθεια.
- Παιχνίδι μεταφοράς αντικειμένων από το θεραπευτή στο παιδί και αντίστροφα.
- Το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού με παιχνίδια του σκύλου.

³ Για περισσότερα παιχνίδια βλέπε σχετικά: Dainty, S., (2007). 50 Παιχνίδια με το σκύλο σας. Ζουγανέλη, Κ. (μεταφρ.) Αθήνα: Κλειδάριθμος

- Παιχνίδι με την τροφή του. Το παιδί κρύβει μία λιχουδιά κάτω από ένα ποτήρι και μπερδεύει το ποτήρι ανάμεσα σε άλλα όμοια. Ενθαρρύνει το σκύλο να το βρει και το αφήνει να το φάει σαν επιβράβευση.
- Χρησιμοποιώντας ένα ή δύο παιχνίδια του σκύλου που βγάζουν ήχους και μία λιχουδιά ο καθένας- θεραπευτής και παιδί- κρύβονται πίσω από καρέκλες, γραφεία κ.α. και ο σκύλος ψάχνει να τους βρει.
- Ένα παιχνίδι στρατηγικής λύσης προβλήματος αποτελεί το εξής: Κάτω από ένα τραπέζι σχετικά κοντό κυλίστε μία μπαλίτσα μέχρι να βγει από την άλλη μεριά του τραπεζιού και πείτε στον σκύλο να σας την φέρει. Ο σκύλος θα προσπαθήσει μέσω της ευθείας οδού να τη φέρει. Όταν συνειδητοποιήσει ότι δεν μπορεί με αυτόν τον τρόπο θα αναζητήσει άλλες λύσεις π.χ. να περάσει δίπλα από το τραπέζι. Η διαδικασία αυτή μπορεί να σχολιαστεί από το θεραπευτή και να παρομοιαστεί με αντίστοιχες δυσκολίες που συναντά το παιδί.
- Περπάτημα με ελιγμούς για παιδιά με κινητικά προβλήματα ή με παρορμητισμό, και βόλτα με το ποδήλατο.
- «Κάνω το νεκρό». Σκύλος και παιδί με τις εντολές της θεραπεύτριας στέκονται- κάνουν τούμπα και ξαπλώνουν ακίνητα σαν να είναι «νεκρά» στο έδαφος. Επίσης, πολύ καλή άσκηση για παιδιά με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας.
- «Η χειραψία»: Ιδιαίτερη χρήσιμη για τις πρώτες συνεδρίες γνωριμίας με το σκύλο. Κατάλληλο για παιδιά ντροπαλά ή με αντικοινωνική συμπεριφορά.
- «Η τακτοποίηση». Ο σκύλος μαζεύει όλα τα γύρω πεταμένα αντικείμενα μέσα σε ένα καλάθι.

- «Πήδα πάνω» και «Κατέβα κάτω» συνοδευόμενα από τις κατάλληλες χειρονομίες.
- Κάνε το σκύλο να μιλήσει.
- Φτιάξτε μία πίστα δεξιοτεχνίας στον κήπο από εμπόδια, στεφάνια, σκοινιά και άλματα που λατρεύουν παιδιά και σκύλοι.

ΦΥΛΛΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ
Καταλόγου Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (ΚΕΣΠΗ-Α)

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....
 Νηπιαγωγείο / Παιδικός σταθμός:
 Ημερομηνία γέννησης: Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Παρακάτω παρατίθεται ένας κατάλογος με μορφές συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Παρακαλώ, βάλτε ένα σταυρό (+) στο κουτί που είναι απέναντι από τη μορφή της συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζει καλύτερα το παιδί που παρατηρείτε. Εάν έχετε αμφιβολίες, επιλέξτε τη συμπεριφορά που θεωρείτε ότι το παιδί εμφανίζει συχνότερα.

α/α	Μορφές συμπεριφοράς	
1.	Πάρα πολύ ζωηρό, στριφογυρίζει διαρκώς και κάθεται με δυσκολία. Σπάνια θα καταφέρει να ολοκληρώσει μια εργασία του, συνεχώς αλλάζει δραστηριότητες. Πολύ ζωηρό, δεν μπορεί εύκολα να καθίσει, ακόμα και όταν είναι αναγκαίο. Μερικές φορές δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει μια εργασία του. Δεν είναι ιδιαίτερα ζωηρό, συνήθως κάθεται όταν είναι αναγκαίο, και όταν αρχίζει μια εργασία του την ολοκληρώνει. Καθόλου ζωηρό, δείχνει ότι είναι νωχελικό και νωθρό.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	Τα περισσότερα παιδιά δεν επιθυμούν την παρέα του και δεν παίζουν μαζί του. Μερικά παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του. Όλα τα παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	Σπάνια συγκεντρώνεται για λίγα λεπτά της ώρας σε οποιαδήποτε εργασία ή παιχνίδι με το οποίο ασχολείται. Μερικές φορές δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια εργασία ή ένα παιχνίδι για 5-10 λεπτά της ώρας. Συνήθως είναι αρκετά συγκεντρωμένο όταν ασχολείται με μια εργασία ή ένα παιχνίδι. Η προσοχή του διαρκεί για 15 ή περισσότερα λεπτά της ώρας.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	Συχνά δυσκολεύεται να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού· προκαλεί προβλήματα σχεδόν κάθε μέρα (προκλητικό, ανυπάκουο, ή ενοχλεί κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων). Μερικές φορές είναι προκλητικό, ανυπάκουο, ή είναι δύσκολο να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού. Εύκολα συμμορφώνεται σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	Συχνά δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό (π.χ. ζητάει βοήθεια χωρίς να τη χρειάζεται πραγματικά ή ακολουθεί το/τη νηπιαγωγό, όπου πάει, την περισσότερη ώρα). Μερικές φορές δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό. Σπάνια δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό. Φαίνεται ανεξάρτητο.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	Δεν μιλάει καθόλου ή μιλάει με ακατανόητο τρόπο (δεν γίνεται κατανοητό από ανθρώπους εκτός του στενού περιβάλλοντός του). Δεν μιλάει ελληνικά με ευφράδεια, αλλά μιλάει άλλη γλώσσα. Μερικές φορές η ομιλία του/της δεν είναι καθαρή (π.χ. τραυλίζει, έχει κακή άρθρωση κ.ά.). Ομιλεί καθαρά, πολύ εύκολα καταλαβαίνεις ό,τι σου λέει.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

7.	<p>Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την ημέρα και κάθε μέρα) εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού πολύ μεγάλης διάρκειας, με τσιριχτές φωνές, κλοτσιές, χτυπήματα ή πλήρη απώλεια αυτοελέγχου.</p> <p>Μερικές φορές (2-3 φορές την εβδομάδα) έχει σύντομα ξεσπάσματα θυμού (διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά της ώρας).</p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16.
8.	<p>Σπάνια παίζει ή ποτέ δεν παίζει με άλλα παιδιά, τείνει να τα αγνοεί. Του αρέσει να παίζει μόνο του.</p> <p>Διστάζει να παίζει με τα άλλα παιδιά ή να τα προσκαλέσει να παίξουν μαζί του, αλλά μερικές φορές παίζει.</p> <p>Συχνά παίζει με τα άλλα παιδιά ή βρίσκει τρόπους να εισχωρήσει επιτυχώς στη συντροφιά τους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17.
9.	<p>Συχνά ταραίζεται πολύ εύκολα με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Είναι πολύ ευαίσθητο. Βάζει τα κλάματα με το παραμικρό.</p> <p>Μερικές φορές ταραίζεται με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές.</p> <p>Σπάνια ταραίζεται ή ποτέ δεν ταραίζεται με μικροαλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Προσαρμόζεται εύκολα.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18.
10.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παλεύει, μαλώνει, χτυπά, δαγκώνει ή κλοτσά τα άλλα παιδιά, ακόμα και όταν δεν το προκαλούν. Είναι καβγατζής.</p> <p>Μερικές φορές παλεύει, κλοτσάει ή χτυπά άλλα παιδιά.</p> <p>Σπάνια δαγκώνει, κλοτσάει, χτυπάει ή παλεύει με άλλα παιδιά.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19.
11.	<p>Συχνά (κάθε μέρα) ατενίζει το άπειρο ή περιφέρεται άσκοπα στην τάξη για πολλή ώρα. Φαίνεται να ζει σε δικό του κόσμο.</p> <p>Μερικές φορές ατενίζει το άπειρο ή κοιτάζει με απλανές βλέμμα.</p> <p>Συνήθως ασχολείται με κάτι. Σπάνια περιφέρεται άσκοπα ή ατενίζει το άπειρο.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20.
12.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχημένο για αρκετό χρονικό διάστημα (πάνω από 1 ώρα). Συνήθως δείχνει άκεφο.</p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κλαίει ή γκρινιάζει συνεχώς ή φαίνεται δυστυχημένο για ορισμένο χρονικό διάστημα (λιγότερο από 1 ώρα).</p> <p>Σπάνια κλαίει, γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχημένο, εκτός από ελάχιστες φορές (π.χ. όταν κουραστεί, πεινάσει ή δεν νιώθει καλά). Συνήθως δείχνει χαρωπό.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21.
13.	<p>Συχνά κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p> <p>Μερικές φορές κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p> <p>Σπάνια κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και δεν παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	22.
14.	<p>Συχνά είναι πολύ απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου.</p> <p>Μερικές φορές είναι απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου ή ανταποκρίνεται μόνο σε ένα/μία συγκεκριμένο/η νηπιαγωγό.</p> <p>Σπάνια απομονώνεται. Επικοινωνεί με όλους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	23.
15.	<p>Συχνά καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου (π.χ. πετάει, σπάει, χτυπάει πράγματα).</p> <p>Μερικές φορές καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου.</p> <p>Δεν καταστρέφει παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	24.

16.	Είναι πολύ φοβισμένο, δείχνει να τρομάζει εύκολα με πολλά αντικείμενα. Μερικές φορές είναι φοβισμένο. Εμφανίζει φόβους μέτριας έντασης και δείχνει να τρομάζει μόνο με 1-2 αντικείμενα. Σπάνια είναι φοβισμένο, δεν εκδηλώνει έντονους φόβους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	Συχνά είναι ανυπόμονο. Σχεδόν ποτέ δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια (π.χ. διακόπτει – εμποδίζει τις ομαδικές δραστηριότητες). Μερικές φορές δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια Συνήθως περιμένει υπομονετικά τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Σχεδόν πάντα τρώει χωρίς προβλήματα κατά τη διάρκεια του γεύματος. Συχνά (τουλάχιστον 2-3 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, εκτός από το δικό του φαγητό τρώει ή προσπαθεί να φάει και το φαγητό των άλλων παιδιών.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) εκφωνεί βωμολοχίες και κάνει άσεμνες κινήσεις (μούντζες, κινήσεις με σεξουαλικό υπονοούμενο κ.ά.) προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) βρίζει και κάνει άσεμνες κινήσεις προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν βρίζει και δεν κάνει άσεμνες κινήσεις.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν λέει ψέματα και ποτέ δεν προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Ποτέ δεν έχει «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή από τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Σπάνια ή ποτέ δεν έχει αναφέρει ότι έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Σπάνια ή ποτέ δεν το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παρουσιάζει ενούρηση (βρέχει το εσώρουχό του ή τα ρούχα του ή φοράει πάνες). Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) παρουσιάζει ενούρηση. Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει ενούρηση.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

25.	<p>Συχνά (1-2 φορές την εβδομάδα ή συχνότερα) παρουσιάζει εγκόπριση (κάνει τα κακά πάνω του). <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές το μήνα) παρουσιάζει εγκόπριση. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει εγκόπριση. <input type="checkbox"/></p>
26.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p>
27.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. Εκδηλώνει κλάμα ή γκρίνια κατά την αποχώρηση ή αμέσως μετά την αποχώρηση του ενήλικου που το φέρνει στο σχολείο. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δυσκολεύεται (κλάμα ή γκρίνια) να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο και είναι ευδιάθετο μετά την αποχώρησή του. <input type="checkbox"/></p>
28.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά που του τα ζητούν. Δεν θέλει να μοιράζεται με τα άλλα παιδιά όσα θεωρεί ότι του ανήκουν. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p> <p>Σχεδόν πάντα μοιράζεται τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί με άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p>
29.	<p>ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ</p> <p>Παρακαλώ εκτιμήστε καθεμία από τις συνήθειες ως εξής:</p> <p>0 – δεν συμβαίνει ποτέ.</p> <p>1 – συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα.</p> <p>2 – συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα.</p> <p>Λίκνισμα του σώματος δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα δαχτύλου <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα μπουκαλιού <input type="checkbox"/></p> <p>Ψευδοπιπίλισμα <input type="checkbox"/></p> <p>Αυνανισμός <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα μαλλιών <input type="checkbox"/></p> <p>Κούνημα κεφαλιού δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/></p> <p>Άλλο (γράψτε τι) <input type="checkbox"/></p>
30.	<p>Σας ανησυχεί η συμπεριφορά ή η προσαρμογή του παιδιού;</p> <p>Όχι <input type="checkbox"/></p> <p>Πιθανόν <input type="checkbox"/></p> <p>Ναι <input type="checkbox"/></p>
31.	<p>Εάν ναι, τι σας ανησυχεί περισσότερο;</p>
32.	<p>Αναφέρετε οποιοδήποτε άλλο σχόλιο θέλετε να κάνετε για το συγκεκριμένο παιδί.</p>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο διεξαγωγής **επιστημονικής έρευνας** στο νηπιαγωγείο του εκπαιδευτικού ιδρύματος «Αμερικανική Γεωργική Σχολή Θεσσαλονίκης», με θέμα «*Η επίδραση ενός προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής μέσω παιχνιδιού με σκύλο στα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας*», ζητείται η γονική συναίνεση για τη συμμετοχή του παιδιού σας.

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των επιδράσεων που έχει η θεραπευτική επαφή με τα ζώα σε ένα σχολικό πλαίσιο, θέτοντας εκπαιδευτικούς στόχους πρόωμης παρέμβασης αναφορικά με την κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή, την πρόληψη και την αποκατάσταση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η αναγκαιότητα τέτοιων μορφών παρέμβασης έχει ειπωθεί από επιστήμονες του κλάδου της ψυχοπαθολογίας, και έγκειται στο γεγονός ότι η ανίχνευση και η παρέμβαση τέτοιων μορφών συμπεριφοράς, προλαμβάνει σοβαρότερα προβλήματα αργότερα.

Το πρόγραμμα πρόωμης παρέμβασης, που πρόκειται να υλοποιηθεί την περίοδο τέλη Απριλίου με αρχές Ιουνίου, στοχεύει στις παρακάτω μαθησιακές επιδιώξεις: δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες συνεργασίας και ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, διαστάσεις αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης, αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, αίσθηση Πραγματικότητας- Φαντασίας. Όλες οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν βασίζονται στις πιο σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, όπως τη βιωματική μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, κάτω από το πρίσμα της συμβουλευτικής ψυχολογίας. Η συμμετοχή του παιδιού σας σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, μπορεί να φέρει μόνο θετικά αποτελέσματα για το ίδιο το παιδί.

Για την υλοποίηση του προγράμματος κρίθηκε απαραίτητη η συνεργασία με τον Κώστα Μ. και το σκύλο του Ρόκο (Golden Retriever, μαύρο), το οποίο διαθέτει όλα

τα απαραίτητα διεθνή πιστοποιητικά για τη θεραπευτική αγωγή με σκύλους. Οι χειριστές κατά την είσοδο τους στο σχολικό χώρο θα έχουν μαζί τους ενημερωμένο βιβλιάριο υγείας του ζώου. Επίσης, το ζώο υποχρεούται να είναι καθαρό και περιποιημένο κάτω από σαφείς οδηγίες των διεθνών προτύπων.

Σε καμιά περίπτωση δεν θα δημοσιευθούν προσωπικά δεδομένα του παιδιού σας και θα τηρηθεί η ανωνυμία τους. Η συλλογή των δεδομένων αφορά αποκλειστικά τη διεξαγωγή της έρευνας, και τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν σε συλλογικό επίπεδο.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να απευθυνθείτε στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου christina.sinakou@hotmail.com.

Παρακαλούμε επιλέξτε ένα από τα παρακάτω:

- Συναινώ στη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα, ανεξαρτήτως παρουσία ζώου.
- Συναινώ στη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα, μη συμφωνώντας με την παρουσία ζώου.
- Δεν συναινώ γενικά στη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα.

Υπογραφή/ Ονοματεπώνυμο

Ο Γονέας

**Παιδικός Σταθμός
Νηπιαγωγείο
Δημοτικό Σχολείο**

στο χώρο της
ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗΣ
ΓΕΩΡΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ

Θεσσαλονίκη, 15/06/2015

Βεβαιώνουμε πως κατά το διάστημα 29/4/2014-4/6/2014, η Σινάκου Χριστίνα πραγματοποίησε έρευνα στο Νηπιαγωγείο Ομίλου Σχολείων Βιωματικής Μάθησης Θεσσαλονίκης, με σκοπό την ανάδειξη των επιδράσεων που έχει η θεραπευτική επαφή με τα ζώα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας της με τίτλο είναι "Η επίδραση ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής μέσω παιχνιδιού με σκύλο στα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη παιδιών προσχολικής ηλικίας", η κα Σινάκου συντόνισε τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε να εμπλέξουν τους μαθητές του σε ποικίλες σχετικές δραστηριότητες.



Η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου

Ιωάννα Τριτσή