



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τίτλος: «Διερεύνηση της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των παιδιών
προσχολικής ηλικίας με τα ζώα»**

ΤΑΛΙΟΥΡΗ ΝΙΚΗ

**Επιβλέπουσες: Τσεβρένη Ίριδα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Μπονώτη Φωτεινή, Καθηγήτρια ΠΤΠΕ,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

Βόλος, 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό μέρος	
1.1. Άμεσες, έμμεσες και συμβολικές εμπειρίες των παιδιών με τη φύση.....	6
1.2. Σχέση και αλληλεπίδραση των παιδιών με τη φύση και τα ζώα: μια διεπιστημονική προσέγγιση.....	10
1.2.1 Σχέση και αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ζώα.....	15
1.3. Η Υπόθεση της Βιοφιλίας.....	21
1.4. Ανθρωποκεντρική και οικοκεντρική προσέγγιση.....	25
1.5. Η έρευνα για τη σχέση των παιδιών με τα ζώα.....	31
Κεφάλαιο 2^ο Μεθοδολογία	
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	34
2.2 Το δείγμα της έρευνας.....	34
2.3 Μεθοδολογικές επιλογές.....	35
2.4 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	42
2.5 Ερευνητική διαδικασία.....	42
Κεφάλαιο 3^ο : Ανάλυση δεδομένων	
3.1 Θεματική ανάλυση.....	45
3.2 Ζώα που συνάντησαν και απεικόνισαν τα παιδιά.....	47
Κεφάλαιο 4^ο : Αποτελέσματα.....	48
Κεφάλαιο 5^ο : Συζήτηση	
5.1 Εισαγωγή.....	71
5.2 Συζήτηση.....	71
5.3 Συμβολή της παρούσας έρευνας.....	76
5.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	76
5.5 Ανοιχτά ερωτήματα για μελλοντική έρευνα.....	77
5.6 Συμπεράσματα.....	77

Βιβλιογραφία.....	79
--------------------------	-----------

Περίληψη

Στόχο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση και η προσέγγιση της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο να μελετήσει ποια είναι τα στοιχεία που καθορίζουν την σχέση και την αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας του Ν. Μαγνησίας με τα ζώα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 34 μαθητές νηπιαγωγείου τριών διαφορετικών σχολείων (Βόλος, Νέα Ιωνία, Νέα Αγχίαλος). Ζητήθηκε από κάθε παιδί να δημιουργήσει ένα σχέδιο στο οποίο θα απεικονίζει τον εαυτό του με το αγαπημένο του ζώο, δείχνοντας μια εμπειρία που είχε βιώσει μαζί του. Μετά την ολοκλήρωση των σχεδίων πραγματοποιήθηκε μια μικρής διάρκειας ημι-δομημένη συνέντευξη, με σκοπό την απόκτηση περαιτέρω πληροφοριών και την ερμηνεία του σχεδίου από το ίδιο το παιδί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχαν αρκετά στοιχεία που καθορίζουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τα ζώα. Η πλειοψηφία των παιδιών ανέφερε και απεικόνισε στα σχέδια του οικόσιτα ζώα όπως ο σκύλος, η γάτα κ.λπ. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα ζώα ως συντρόφους στο παιχνίδι, ως κοινωνικούς άλλους και ως υποκείμενα φροντίδας καθώς αλληλεπιδρούν, παίζουν και διαμορφώνουν σχέσεις μαζί τους, οι οποίες αφορούσαν κυρίως άμεση επαφή. Με αποτέλεσμα, το παιδί και το ζώο να λαμβάνονται ως «οργανικό σύνολο» στο πλαίσιο της συνύπαρξης και των αλληλεπιδράσεων τους. Ωστόσο, υπήρξαν αρκετά παιδιά που εκδήλωσαν και αισθήματα συμπόνιας προς τα πλάσματα αυτά του φυσικού κόσμου. Τέλος, αναδείχθηκαν και αρνητικές εμπειρίες-σχέσεις των παιδιών με τα ζώα, κάτι που μας κάνει να αντιληφθούμε ότι η σχέση με την φύση και τα ζώα μπορεί να παίρνει θετικές, ουδέτερες ή ακόμη και αρνητικές μορφές για τα μικρά παιδιά.

Εισαγωγή

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία μελετώνται τα στοιχεία που καθορίζουν την σχέση και την αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα. Παράλληλα εξετάζεται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τα ζώα και η διερεύνηση του βαθμού αλληλεπίδρασης τους.

Η παρούσα εργασία αναπτύχθηκε σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα που εξετάζει η συγκεκριμένη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι άμεσες, έμμεσες και συμβολικές εμπειρίες των παιδιών με τη φύση και η σχέση και αλληλεπίδραση των παιδιών με την φύση και τα ζώα ακολουθώντας μια διεπιστημονική προσέγγιση. Ακόμη, αναδεικνύεται η υπόθεση της βιοφιλίας, η ανθρωποκεντρική και η οικοκεντρική προσέγγιση αλλά και η έρευνα για την σχέση των παιδιών με τα ζώα.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται ο σκοπός, οι στόχοι, και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Γίνεται ακόμη λόγος για το δείγμα των συμμετεχόντων αλλά και για τις μεθοδολογικές επιλογές που έγιναν για την διεξαγωγή της. Ακόμη, παρουσιάζονται οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων αλλά και η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων βασισμένη στη θεματική ανάλυση, τα ζώα που απεικόνισαν και συνάντησαν τα παιδιά καθώς και η συμβολή της έρευνας μας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ημι-δομημένη συνέντευξη των παιδιών πάνω στο σχέδιό τους, παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Ακόμη παρατίθενται ενδεικτικά σχέδια των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα προκειμένου να εμπλουτίσουν και να προσδώσουν περισσότερες πληροφορίες.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αυτά προηγούμενων ερευνών, αλλά και η ανάδειξη της συμβολής της. Επίσης, αναφέρονται οι επιπτώσεις και οι περιορισμοί της έρευνας, κάποιες προτάσεις αλλά και ανοιχτά ερωτήματα τα οποία αξίζει να διερευνηθούν στο μέλλον.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό μέρος

1.1 Άμεσες, έμμεσες και συμβολικές εμπειρίες των παιδιών με τη φύση

Για την επίτευξη της ποιότητας ζωής, μία από τις προϋποθέσεις είναι και η επαφή με τη φύση (Kellert & Wilson, 2013), γεγονός που σηματοδοτεί ότι η εμπειρία του ατόμου με τον φυσικό κόσμο είναι εξέχουσας σημασίας. Αρκετοί μελετητές όπως η Cobb (1977/1993), η Carson (1962/1994), ο Sobel (1993) και ο Searles (1959), γράφοντας από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και παραδόσεις, ισχυρίστηκαν ότι η εμπειρία ενός παιδιού με τη φύση ασκεί μια καθοριστική και αναντικατάστατη επίδραση στη σωματική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Kahn & Kellert, 2002). Αυτό παράλληλα υποστηρίζεται και από τη Wilson (1993, 2012 οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013) η οποία περιέγραψε πολλούς τρόπους με τους οποίους οι εμπειρίες στη φύση παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες προώθησης της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης ακόμη και της πνευματικής ανάπτυξης. Μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως ο Froebel, ο Dewey, η Montessori και ο Steiner προέτασσαν τη σημαντικότητα απόκτησης εμπειριών και την αλληλεπίδραση των παιδιών με τη φύση για την ανάπτυξη, την εκπαίδευσή τους (Τσεβρένη, 2019α, 2020α) καθώς και την ευημερία τους (Elliot, 2010, Wilson, 2012 οπ. αναφ. στο Born & Ernst, 2018). Επίσης ο Kellert (2002, 141 οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013) συμπληρώνει ότι η εμπειρία στη φύση μπορεί να θεωρηθεί ως «μια βασική, κρίσιμη και αναντικατάστατη διάσταση της υγιούς ωρίμανσης και ανάπτυξης» καθώς η επίδραση και η σημασία της (φύσης) κατά τα διάφορα στάδια της παιδικής ηλικίας είναι αξιοσημείωτη (Kahn & Kellert, 2002, Wilson, 2012 οπ. αναφ. στο Ernst, 2018) και έχει τεκμηριωθεί επαρκώς.

Γενικά η μέση παιδική ηλικία καταλαμβάνει μια εκπληκτικά σημαντική θέση στη συναισθηματική ανταπόκριση και τη δεκτικότητα του παιδιού (Cornell 1979, Derr 2001, Kellert 1985, 1996, Sobel 1993 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Παρομοίως, η επαφή με τη φύση διαφαίνεται άκρως σημαντική, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αξίες της (φύσης) μπορούν να αποτελέσουν βασικό πυρήνα στη ζωή του παιδιού. Για το λόγο αυτό, η εμπειρία του παιδιού με τη φύση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον σχηματισμό της προσωπικότητας και στην ανάπτυξη του παιδιού (Kahn & Kellert, 2002). Έτσι, πρέπει να αντιληφθούμε ότι ο φυσικός κόσμος διαδραματίζει έναν μοναδικό και ζωτικό ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη – πόσο μάλλον στην παιδική ηλικία, ο οποίος θα έπρεπε να αναγνωριστεί και να καλλιεργηθεί από την ίδια την κοινωνία (Myers, 2007).

Ο Kellert (2002) υπογραμμίζει την ανάγκη να γίνει διάκριση μεταξύ της άμεσης, της έμμεσης και της εξειδικευμένης, συμβολικής εμπειρίας της φύσης προκειμένου να εξεταστούν οι επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα είδη αυτά διακρίνονται για την εκτίμηση των πιθανών αναπτυξιακών επιπτώσεων που μπορούν να παρουσιαστούν στην εμπειρία των παιδιών με τη φύση (Kahn & Kellert, 2002). Οι δύο πρώτες κατηγορίες δηλαδή η άμεση και η έμμεση εμπειρία της φύσης υπήρξαν και ενδέχεται να παραμείνουν ως ένα κρίσιμο και ουσιαστικό στοιχείο για

τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική ή και ακόμη την ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Kahn & Kellert, 2002).

Όσον αφορά την πρώτη (**άμεση εμπειρία**), περιλαμβάνει την πραγματική, φυσική επαφή με μη ανθρώπινα είδη του φυσικού κόσμου αλλά και με το φυσικό τους περιβάλλον. Σε μεγάλο βαθμό, η εμπειρία αυτή είναι ανεξάρτητη από τον ανθρώπινο έλεγχο καθώς αποτελεί μια μη τυπική, απρογραμματίστη και κυρίως όχι οργανωμένη εμπειρία (Kahn & Kellert, 2002). Ωστόσο διαδραματίζει έναν σημαντικό, ζωτικό και ίσως αναντικατάστατο ρόλο στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Kahn & Kellert, 2002). Εκτός των παραπάνω, η άμεση εμπειρία και επαφή με τη φύση παρέχει στα παιδιά μοναδικές και κρίσιμες ευκαιρίες για ανακάλυψη, για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους αλλά και την ενίσχυση της προσωπικής τους αυτονομίας (Moore, 1986 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Για τον Myers (2007) η άμεση εμπειρία χαρακτηρίζεται ποιοτική μέσα από την αίσθηση της σύνδεσης με τα μη ανθρώπινα όντα, προωθώντας και παρέχοντας στα παιδιά ακόμη και την ανάπτυξη αξιών προς τον φυσικό κόσμο και ό,τι τον συναποτελεί.

Άλλοι θεωρητικοί όπως οι Bixler, Carlisle, Hammitt και Floyd (1994 οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013) υποστηρίζουν ότι οι πρώιμες, άμεσες και θετικές εμπειρίες με τη φύση μπορούν να θεωρηθούν ως μια στρατηγική η οποία μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη εύστοχων αντιλήψεων της φύσης και των στοιχείων της, αλλά και να «εμβολιάσουν» κατά κάποιον τρόπο το παιδί προκειμένου να μην αναπτύξει λανθασμένες και ανακριβείς αναπαραστάσεις προς αυτήν, κάτι το οποίο είναι πιθανό να προκύψει από τα άλλα είδη εμπειριών (έμμεσες, συμβολικές). Επομένως, η άμεση εμπειρία των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον είναι πιθανό να επηρεάσει έντονα τη στάση τους απέναντι στο περιβάλλον, αλλά και την ανάπτυξη σημαντικών αξιών για τη φύση, κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από μελέτη των Hoyt και Acredolo (1992) (οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Εννοώντας με αυτό ότι ο χρόνος ενασχόλησης του παιδιού στη φύση μπορεί να αποτελέσει βασικό προγνωστικό παράγοντα της συγγένειας προς αυτήν (Kals, et al., 1999. Muller, Kals, & Pansa, 2009 οπ. αναφ. στο Ernst, 2018), κάνοντάς μας να αντιληφθούμε ότι οι πρώιμες, άμεσες εμπειρίες στη φύση συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής ταυτότητας και συγγένειας προς αυτήν, αλλά λειτουργούν και ως μελλοντικοί μοχλοί για την προστασία του περιβάλλοντος (Ernst, 2018). Τέλος, η άμεση, προσωπική, διαρκής-συνεχόμενη επαφή με άλλα ζωντανά πλάσματα (στην περίπτωσή μας τα ζώα) επηρεάζει το άτομο με ζωτικούς τρόπους, τους οποίους η αντικειμενική, συμβολική εμπειρία δεν θα μπορέσει ποτέ να αντικαταστήσει (Kahn & Kellert, 2002).

Ωστόσο, η **έμμεση εμπειρία** περιλαμβάνει και αυτή την πραγματική, φυσική επαφή, αλλά σε ένα πολύ πιο περιορισμένο, ρυθμιζόμενο και κατασκευασμένο ανθρώπινο πλαίσιο (Kahn & Kellert, 2002). Σε αυτήν την περίπτωση η επαφή μπορεί να υφίσταται σε μια πραγματική και φυσική συνθήκη αλλά είναι προγραμματισμένη και ελεγχόμενη από τον άνθρωπο σε ένα κλειστό και διαχειριζόμενο πλαίσιο με αποτέλεσμα να μειώνονται οι δυνατότητες πρωτοβουλιών, τα όρια ελευθερίας και

δημιουργικότητας των ίδιων των παιδιών, αλλά και οι αυθόρμητες δράσεις και αλληλεπιδράσεις με τα ζώα και τον υπόλοιπο φυσικό κόσμο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η έμμεση επαφή να μην καταφέρνει να υποκαταστήσει την άμεση επαφή και συνάντηση του παιδιού με τον φυσικό κόσμο. Παράδειγμα μίας έμμεσης εμπειρίας θα μπορούσε να είναι η συνάντηση των παιδιών με τα ζώα και τα φυτά σε ζωολογικούς κήπους, σε ενυδρεία, σε άλλους ειδικούς, διαμορφωμένους χώρους και αυλές. Παρόλα αυτά ακόμη μία διαφορετική αλλά σχετική έκφραση της έμμεσης εμπειρίας των παιδιών περιλαμβάνει τα κατοικίδια ζώα που αντιμετωπίζονται ως αναπόσπαστο μέρος της οικογενειακής ζωής των παιδιών. Στο κομμάτι αυτό συμπεριλαμβάνονται τα ζώα συντροφιάς, όπως οι σκύλοι και οι γάτες, αλλά και μερικές φορές ζώα όπως τα άλογα, τα πουλιά και τα ψάρια ενυδρείων, τα οποία διατηρούν ουσιαστικά την «άγρια» τους φύση αλλά σε πιο εξημερωμένες εκδοχές (Kahn & Kellert, 2002).

Αντίθετα, η τρίτη κατηγορία σύμφωνα με τη διάκριση του Kellert (έχει αποδοθεί με ποικίλους ορισμούς), η οποία αποκτά και κατέχει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στην σημερινή εποχή, είναι η **συμβολική εμπειρία** των παιδιών με τον φυσικό κόσμο, η οποία περιλαμβάνει ρεαλιστικές, κυρίως συμβολικές καθώς και φανταστικές αναπαραστάσεις της φύσης (Kahn & Kellert, 2002). Αυτή η συμβολική εμπειρία συμβαίνει με την απουσία της βιωματικής, φυσικής επαφής του παιδιού με τη φύση καθώς συνίσταται από διάφορες απεικονίσεις του φυσικού και του ζωικού κόσμου μέσω συμβολικών μέσων και καινοτόμων τεχνολογιών επικοινωνίας, αντικαθιστώντας την αυθεντική και άμεση εμπειρία του παιδιού με μια συμβολική συνάντηση. Καθοριστικής σημασίας σε αυτό αποτελεί και η αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας από τα παιδιά αλλά και γενικά από την κοινωνία, προωθώντας έτσι όλο και πιο πολύ την εμφάνιση και αξιοποίηση των συμβολικών εμπειριών έναντι άλλων. Για τον λόγο αυτό τα παιδιά των σύγχρονων κοινωνιών βιώνουν και «γνωρίζουν» όλο και περισσότερο τη φύση μέσω του φανταστικού (εννοώντας με αυτό την τηλεόραση, το διαδίκτυο, τα παραμύθια) και όχι μέσω του πραγματικού, δηλαδή έχοντας μία άμεση, απτική ή οπτική επαφή με αυτήν (Kahn & Kellert, 2002).

Η αντικατάσταση αυτή, της άμεσης εμπειρίας με την τεχνολογική διαμεσολάβηση αποθαρρύνει τα παιδιά από το να κάνουν τις δικές τους παρατηρήσεις και να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις για τον φυσικό κόσμο και τα στοιχεία του (Kellert & Wilson, 2013). Ένας Αμερικανός ακτιβιστής, συγγραφέας και κριτικός τεχνολογίας τονίζει ότι: *"Ακόμη και όταν η τηλεόραση δηλώνει ότι μεταδίδει ένα οικολογικό μήνυμα, δεν μπορεί να αντικαταστήσει την οικεία εμπειρία."* (Jerry Mander 1991: 97 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013). Και αυτό γιατί η απλή παρατήρηση των ζώων μέσω απεικονίσεων δεν είναι σε καμία περίπτωση τόσο άμεση και ισχυρή όσο η αληθινή αλληλεπίδραση με αυτά (Kahn & Kellert, 2002). Αξίζει να σημειωθεί, ότι γνωστικοί ψυχολόγοι έχουν την πεποίθηση ότι η φύση βρίσκεται μέσα στο μυαλό μας, παρά «έξω», στα μάτια μας (Kahn & Kellert, 2002), κάτι που μπορεί να υποστηρίξει περαιτέρω την ανεπαρκή συνεισφορά κυρίως των συμβολικών εμπειριών.

Ωστόσο, εξαιτίας της έντονης αστικοποίησης προκύπτει και το ζήτημα της απώλειας της βιοποικιλότητας το οποίο είναι πιθανό να οδηγήσει σε σημαντικές και έντονες μειώσεις τόσο στην ποσότητα, όσο και στην ποιότητα της επαφής του παιδιού με τον φυσικό κόσμο. Και αυτό γιατί το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών διαμένει σε περιβαλλοντικά υποβαθμισμένες τοποθεσίες -τις μεγαλουπόλεις- οι οποίες προσφέρουν κατά κύριο λόγο τη δυνατότητα έμμεσης επαφής με τη φύση και τα ζώα μέσω προγραμμάτων και δράσεων σε ζωολογικούς κήπους, κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και συμβολικής επαφής μέσω της τεχνολογίας. Μάλιστα, η αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας μπορεί να αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που συμβάλλει ουσιαστικά στην απομάκρυνση των παιδιών από τη φύση (Τσεβρένη, 2019α). Ο Kellert (2002) υποδεικνύει ότι κανένας από τους παραπάνω δύο τύπους εμπειριών (συμβολικές, έμμεσες) δεν μπορούν να αντισταθμίσουν επαρκώς τις άμεσες συναντήσεις.

Δεδομένων των παραπάνω, η σύγχρονη κοινωνία οδηγείται σταδιακά στην αποξένωση από τον φυσικό κόσμο, με αποτέλεσμα τα σημερινά παιδιά να αντιμετωπίζουν ουσιαστικά λιγότερες ευκαιρίες άμεσης και αυθόρμητης επαφής με το φυσικό περιβάλλον (Pyle, 1993 οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013), καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό κατοικεί κυρίως στα αστικά κέντρα. Αντίκτυπο της πράξης αυτής αποτελεί το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των παιδιών θεωρεί όλο και περισσότερο πλέον ως «φυσικό περιβάλλον», το αστικό περιβάλλον, στο οποίο γεννιούνται, μεγαλώνουν, ζουν και αλληλοεπιδρούν (Noschis, 1994 οπ. αναφ. στο Τσεβρένη, 2020α). Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποξένωση των παιδιών από το φυσικό περιβάλλον βιώνοντας έτσι ένα είδος περιβαλλοντικής αμνησίας (Kahn & Kellert, 2002).

Απόρροια της αποξένωσης αυτής, δεν αποτελεί μόνο η διάβρωση και η εξάντληση των ευκαιριών της παιδικής ηλικίας για επαρκή επαφή με τον φυσικό κόσμο, αλλά και το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες δεν καταφέρνουν να αναγνωρίσουν τη βασική, σημαντική εξάρτηση του είδους μας από τη φύση ως προϋπόθεση της ανάπτυξής μας (Kahn & Kellert, 2002). Η συνθήκη αυτή θα καταστεί ισχυρότερη πολύ περισσότερο στο μέλλον με αποτέλεσμα τα παιδιά των σύγχρονων κοινωνιών να βιώσουν την εξαφάνιση της εμπειρίας όπως σημείωσε ο Pyle (1993, οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013), -εννοώντας με τον όρο αυτό, τη μειωμένη εμπειρία των παιδιών στη φύση ή την απώλεια της άμεσης, προσωπικής επαφής με αυτήν (Rice & Torquati, 2013). Επιπροσθέτως, η εξαφάνιση της εμπειρίας είναι κάτι το οποίο υποβαθμίζει τη *βιοφιλία* (Βλέπε ενότητα 1.3) (Kellert & Wilson, 2013), μια έννοια που επικαλείται ο Kellert και στη συνέχεια προσπαθεί να διαμορφώσει μια σχετική τυπολογία των εγγενών τάσεων (της), προκειμένου να εκτιμήσει τον φυσικό κόσμο και έτσι να εξηγήσει τη σημασία των διαφορετικών παιδικών εμπειριών με τη φύση σε διαφορετικές ηλικίες ή στάδια της προσωπικότητας και του χαρακτήρα (Kahn & Kellert, 2002).

1.2. Σχέση και αλληλεπίδραση των παιδιών με τη φύση και τα ζώα: επιχειρώντας μία διεπιστημονική προσέγγιση

Προσπαθώντας να προσεγγίσουμε τη σχέση και την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ζώα αρχικά πρέπει να αντιληφθούμε της έννοια των λέξεων αυτών. Είναι πιθανό να πέφτουμε συχνά σε αδιέξοδα, καθώς οι λέξεις αυτές λαμβάνουν αρκετές και διαφορετικές σημασίες. Πολλές φορές όμως, οι λέξεις έχουν την δική τους ιστορία (Σαραντάκος, 2009) και σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) «Μέσα από τους δρόμους των λέξεων μπορούμε να ανοίξουμε τις πύλες των εννοιών», και κατ' επέκταση να αντιληφθούμε κάτι που θα μας βοηθήσει για την περαιτέρω κατανόηση των δικών μας θεμάτων. Η σημασία της λέξης «αλληλεπίδραση» για τον Μπαμπινιώτη (2002, 120) ορίζεται ως «η σχέση αμοιβαίας επίδρασης, ο αμοιβαίος επηρεασμός σε κοινωνική-πολιτισμική- πνευματική-καλλιτεχνική, αλλά παρόλα αυτά άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία». Αντίθετα, η λέξη «σχέση» μπορεί να οριστεί ως «ο τρόπος με τον οποίο δύο στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους, η επαφή, η επικοινωνία, οι δεσμοί συνάφειας, ομοιότητας ή/και αναλογίας, η ύπαρξη κοινών σημείων, οι συναισθηματικοί, πνευματικοί ή και υλικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ προσώπων ή μεταξύ προσώπων και πραγμάτων αλλά και οι δεσμοί μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων» (Μπαμπινιώτης, 2002, σελ. 1725), οι οποίοι μπορούν να επεκταθούν και πέρα από το ανθρώπινο είδος.

Οι δεσμοί μεταξύ των ανθρώπων και οι δεσμοί μεταξύ ανθρώπων και φυσικού κόσμου δημιουργούν ένα μοτίβο συνάφειας, ευθύνης και αμοιβαίας ανάγκης (Kellert & Wilson, 2013). Ο Wilson (1984 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) προτρέπει το ανθρώπινο είδος να σχηματίσει δεσμό με άλλα μη ανθρώπινα είδη, εκτιμώντας όχι μόνο την ανθρώπινη ποικιλομορφία αλλά και τη βιοποικιλότητα σε όλη την πανίδα και τη χλωρίδα. Δεδομένου, όμως, ότι η φύση έχει την ικανότητα να εμπνέει, αναδεικνύεται η ύπαρξη μιας ανθρώπινης ανάγκης για (μια) βαθιά και οικεία συσχέτιση με το φυσικό περιβάλλον (Kellert & Wilson, 2013). Οι στιγμές αυτές, της βαθιάς και στενής σχέσης με τον φυσικό κόσμο συχνά διαφαίνονται και παραμένουν διαχρονικές (Kahn & Kellert, 2002) και πολύ πιθανό οι δεσμοί αυτοί μπορούν να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη διατήρηση της βιοποικιλότητας όπως επισήμανε ο Wilson στην έννοια της βιοφιλίας (Kellert & Wilson, 2013).

Πολλοί αναφέρουν ότι η σχέση μας με τον φυσικό κόσμο και ό,τι τον συναποτελεί περνά «κρίση», μια περιβαλλοντική κρίση κάτι το οποίο «οι απόγονοί μας είναι λιγότερο πιθανό στο μέλλον να μας συγχωρήσουν», όπως αναφέρει ο Wilson (1984, 121 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013). Διότι ένας «ταλαιπωρημένος» πλανήτης όχι μόνο θα μειώσει τις οικονομικές επιλογές της ανθρωπότητας, αλλά θα πλήξει και τη συναισθηματική μας ζωή, δημιουργώντας μια απώλεια από την οποία η επαναφορά θα είναι σχεδόν αδύνατη και θα απαιτήσει εκατομμύρια χρόνια για να διορθωθεί (Kellert & Wilson, 2013). Με λίγα λόγια γίνεται εμφανής η αντίληψη ότι μια υποβαθμισμένη σχέση με τη φύση αυξάνει την πιθανότητα μιας μειωμένης

υλικής, κοινωνικής και ψυχολογικής ύπαρξης του ανθρώπου η οποία πιθανόν να προκαλέσει τελικά και ρήξη της ανθρώπινης συναισθηματικής και πνευματικής σχέσης με τον φυσικό κόσμο (Kellert & Wilson, 2013).

Όμως, πρέπει να αντιληφθούμε κάτι, ότι υπάρχει μια οικολογική οπτική, καθώς κάθε οργανισμός συνδέεται και εξαρτάται από πολλούς άλλους (Kellert & Wilson, 2013). Οι Kellert και Wilson (2013) υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να διατηρήσει οποιαδήποτε απόστασή επιθυμεί από τα άλλα πλάσματα και να επιμένει ότι είναι ανώτερος από τον υπόλοιπο φυσικό κόσμο. Όμως, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποκόψει τον εαυτό του από τον κόσμο, αφού κατά τον Abram (1997) είμαστε όργανα αυτού του κόσμου, «παίρνουμε» σάρκα από τη σάρκα του, και ο κόσμος διαμορφώνει την αντίληψη του μέσα από εμάς και τα άλλα πλάσματα, μέσα από τη συμμετοχή μας στον κόσμο. Επίσης, ως ανθρώπινο είδος συνεχίζουμε να κατοικούμε σε αυτόν τον πλανήτη -το σπίτι μας, κάτι το οποίο φανερώνει μια σχέση από την οποία κανείς δεν μπορεί να απομακρυνθεί (Kellert & Wilson, 2013).

Αυτή η σχέση με τη φύση και ό,τι την περιβάλλει μπορεί να πάρει πολλές διαφορετικές μορφές οι οποίες στηρίζονται σε μια παλέτα θετικών, ουδέτερων αλλά και αρνητικών συναισθημάτων (όπως σχέση συνύπαρξης, σχέση σεβασμού και αγάπης, αλλά και σχέση αποστροφής, φόβου κ.α.). Ο Aldo Leopold (1966, 239, 261, οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) έρχεται να επισημάνει ένα είδος σχέσης αναφέροντας ότι: «Η διαμόρφωση της ηθικής βασίζεται σε μια μόνη προϋπόθεση: ότι το άτομο είναι μέλος μιας κοινότητας αλληλεξαρτώμενων τμημάτων, η ηθική της γης απλώς διευρύνει τα όρια της κοινότητας για να συμπεριλάβει το έδαφος, το νερό, τα φυτά και τα ζώα ή συλλογικά: τη γη, όπου είναι αδιανόητο ότι μια ηθική σχέση με τη γη μπορεί να υπάρξει χωρίς αγάπη, σεβασμό και θαυμασμό».

Οι Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι αντιλήφθηκαν τη φύση ως «όλον» και θεώρησαν ότι με τη συνεργασία όλων των στοιχείων θα επέλθει η αρμονία (Μάνδουλα, Φανουράκη, Μουρατίδης & Τσεβρένη, 2012). Νεότερες προσεγγίσεις αναγνωρίζουν ακόμη το περιβάλλον ως σύνολο που απαρτίζεται από τα φυτά, τα ζώα, τα πετρώματα, το νερό και όλα τα άλλα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος (Born, 2018). Παρόλα αυτά, μιλώντας για αυτά τα αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, οι Myers & Saunders (2012 οπ. αναφ. στο Malone, 2016) αναφέρουν ότι τα ζώα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της φύσης και της αλυσίδας της και ο John Muir (οπ. αναφ. στο Τσεβρένη, 2020β) έρχεται να συμπληρώσει ότι: «ο άνθρωπος θεωρείται ως αναπόσπαστο και οργανικό μέρος της φύσης». Κάνοντας μας να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι όλα τα στοιχεία (εδάφη, νερά, ζώα, άνθρωπος) είναι κομμάτια αυτού του κόσμου-πάζλ, όπου αν ενωθούν (τα κομμάτια αυτά) στο τέλος θα διαφωτίσουν το αίνιγμα του τι είναι η φύση, ο κόσμος, η αλλιώς ολόκληρη η πλάση όπως την αναφέρουν οι Αρχαίοι Έλληνες.

Σύμφωνα με τους Kellert και Wilson (2013), η φύση είναι η γλώσσα και ο οδηγός για την ανθρώπινη ζωή ή αλλιώς η βάση της ευδαιμονίας και ο αγαθός δάσκαλος του

ανθρώπου κατά τον Μάρκο Αυρήλιο (2001 οπ. αναφ. στο Μάνδουλα, Φανουράκη, Μουρατίδης & Τσεβρένη, 2012). Η επιβίωση του ανθρώπου εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την απόκτηση μιας ενδόμυχης, οικείας γνώσης των φυτών και των ζώων (Kellert & Wilson, 2013), η οποία είναι πιθανό να αναπτύχθηκε μέσω της επαφής και της αλληλεπίδρασής μας με αυτά αλλά και μέσω της παρατήρησής τους. Για παράδειγμα, ένας «τόπος» γίνεται γνωστός μέσω των αλληλεπιδράσεων ή αλλιώς της αμοιβαίας σχέσης των ζώων με το περιβάλλον (Massey, 2005 οπ. αναφ. στο Malone, 2016), από την οποία αντλούμε πληροφορίες. Η ικανότητά μας για επιβίωση μέχρι στιγμής είναι εντυπωσιακή, αλλά οι αντιλήψεις μας για το ποιοι είμαστε, για το πώς ταιριάζουμε είναι επιφανείς και περίπλοκες (Kellert & Wilson, 2013). Συγκεκριμένα, η αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τις σχέσεις ανθρώπου-ζώων από έναν μεγάλο αριθμό ακαδημαϊκών κλάδων - όπως η γεωγραφία (Emel & Wolch 1998), η λογοτεχνική θεωρία (Wolfe 2003), ο φεμινισμός (Donovan & Adams 2007), η ανθρωπολογία (Noske 1989), η φιλοσοφία (Plumwood 2002) αναδεικνύει τη στροφή προς τη μελέτη των ζώων (π.χ. Best 2009, Shapiro 2008 οπ. αναφ. στο Spannring, 2016) και συντελείται προκειμένου να διευκρινίσουμε τις παραπάνω αντιλήψεις.

Σε έναν χαοτικό κόσμο, τα ανθρώπινα όντα αναζητούν τη δική τους ταυτότητα μέσω της σύγκρισής τους με τα «θηρία» (Kellert & Wilson, 2013). Με λίγα λόγια το έντονο αυτό ενδιαφέρον των ανθρώπων προς τις άλλες μορφές ζωής προήλθε από την ανάγκη να χαρακτηριστούμε ως είδος και γίνεται εμφανές από την εξελικτική μας πορεία. Κατά κύριο λόγο, οι άνθρωποι στρέφονται και μελετούν άλλες μορφές ζωής, λόγου χάριν τα ζώα, προκειμένου να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τη δική τους ταυτότητα – την προσωπική, την κοινωνική και ως είδος γενικά- (Kellert & Wilson, 2013). Συνεπώς, μέσω της παρατήρησης των ζώων είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε τον εαυτό μας, εξετάζοντας το αίνιγμα του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος (Kellert & Wilson, 2013).

Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι φιλόσοφοι, ποιητές, πολιτικοί ακόμη και επιστήμονες αναφέρουν ότι η ανθρώπινη ζωή εμπλουτίζεται από την ευρύτερη συνένωσή της με τον φυσικό κόσμο (Kellert & Wilson, 2013), κάτι το οποίο πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη, διότι όσο περισσότερα πράγματα γνωρίζουμε για τη φύση και τις άλλες μορφές ζωής τόσο περισσότερα θα μάθουμε για τον εαυτό μας. Παρόλα αυτά, η γνώση της φύσης μπορεί οδηγήσει στην αγάπη της ιδίας της φύσης (Vucetich & Nelson, 2013 οπ. αναφ. στο Kornina & Cherniak, 2015). Πέραν της αγάπης όμως, ο Wilson έρχεται να συμπληρώσει ότι θα δώσουμε μεγαλύτερη αξία στους άλλους οργανισμούς και στους εαυτούς μας ανάλογα με τον βαθμό που τους καταλαβαίνουμε καθώς υπάρχει και μια έμφυτη τάση του ανθρώπου (βιοφιλία) να διεξάγει έναν διάλογο με άλλα είδη ζωής, ο οποίος μπορεί να ενταχθεί στην ηθική ατζέντα της διατήρησης αυτής της ζωής (Kellert & Wilson, 2013).

Αυτή η έμφυτη τάση (βιοφιλία), σχετίζεται με την πρώιμη σχέση των παιδιών με τη φύση και επομένως και τα ζώα και εμφανίζεται πολύ έντονα κατά την παιδική ηλικία (Kahn & Kellert, 2002). Ο Piaget αναφέρεται στην παιδική ηλικία ως μια

περίοδο κατά την οποία είμαστε ιδιαίτερα παρακινημένοι να αναζητήσουμε τον φυσικό κόσμο γύρω μας (οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002), καθιστώντας την μία πολύ σημαντική περίοδο, καθώς οι εμπειρίες με τη φύση σε αυτό το πρώιμο στάδιο της ζωής είναι εξέχουσας σημασίας για την υγιή ωρίμανση και ανάπτυξή του παιδιού (Kellert, 2002 οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013).

Είναι εύλογο να αναφέρουμε ότι πολλοί είναι οι συγγραφείς οι οποίοι έχουν περιγράψει τη σημασία του φυσικού περιβάλλοντος για την προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών (π.χ. Loun 2006/2008. Rivkin 1995. Torquati et al, 2010 οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013). Ακόμη, σε αυτήν την περίοδο, το παιδί οικοδομεί και εδραιώνει τις μετέπειτα αντιλήψεις του προς τη φύση και τον φυσικό κόσμο επηρεαζόμενο από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Ωστόσο, η παιδική ηλικία επηρεάζεται και από τον συνδυασμό της εμπειρίας των παιδιών με το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (Kahn & Kellert, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, ο περίγυρος, η κοινωνία, και ο εκάστοτε πολιτισμός και η εποχή επηρεάζουν και πολύ πιθανόν να υποδεικνύουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τη φύση και συγκεκριμένα με τα ζώα. Η οικογένεια και ειδικότερα οι γονείς αποτελούν τη βάση στη ζωή του παιδιού, με αποτέλεσμα η σχέση των παιδιών με τη φύση μέχρι την ηλικία των 10 ετών να σχετίζεται με την αντίληψή των γονέων τους (Rice & Torquati, 2013). Εντούτοις, έχει αναδειχθεί ότι τα παιδιά είναι σε θέση να παίρνουν τις δικές τους ηθικές αποφάσεις σχετικά με τα ζώα, πιο συγκεκριμένα για το αν θα τα φάνε ή όχι (Hussar and Harris, 2010 οπ. αναφ. στο Spannring, 2016), αλλά φυσικά, επηρεάζονται από τους ενήλικες, οι περισσότεροι από τους οποίους παρουσιάζουν ασαφή ηθικά όρια σε αυτά τα ζητήματα (Herzog 2010 οπ. αναφ. στο Spannring, 2016). Επομένως, τόσο ο πολιτισμός όσο και η εμπειρία παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης για τα ζώα (Myers, 2007).

Κάποια στιγμή στο επίκεντρο έρχεται η θεώρηση της «Folk biology» η οποία ως κεντρικό ερώτημα θέτει το «Πώς τα παιδιά κατανοούν, εξηγούν τη φύση και αν αυτή η κατανόηση, διαφέρει από αυτήν των ενηλίκων». Σε αυτό το ερώτημα έρχεται να απαντήσει ο Emerson (2009, 17) αναφέροντας ότι *«Για να είμαστε ειλικρινείς, λίγοι ενήλικες μπορούν να δουν τη φύση. Οι περισσότεροι δεν μπορούν να δουν και να πουν τι είναι ο ήλιος ή βλέπουν τουλάχιστον μία πολύ επιφανειακή όψη του, διότι ο ήλιος μπορεί να φωτίζει (μόνο) τα μάτια του ανθρώπου, αλλά λάμπει στα μάτια και στις καρδιές των παιδιών»*. Αυτό έρχεται να υποστηριχτεί περαιτέρω από την άποψη ότι το παιδί έχει μια έμφυτη τάση να έρθει σε επαφή και να αλληλεπιδράσει με τον φυσικό κόσμο και τα στοιχεία του, καθώς η επαφή του κατά την παιδική ηλικία με τον ουρανό, τη γη, το ζωικό βασίλειο κ.ά. αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς του. Στον αντίποδα, οι ανθρώπινες κοινωνίες, ή αλλιώς οι «κοινωνίες των ενηλίκων» συνεχώς τείνουν να απομακρύνονται και να αποκόπτουν τους εαυτούς τους από τη φυσική τους προέλευση με αποτέλεσμα να χάνουν αυτήν την ιδιότητα-δυνατότητα, αφήνοντας τη να ξεθωριάσει.

Ο ψυχίατρος Harold Searles (1959, οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) έρχεται να συμπληρώσει ότι η σχέση του παιδιού με τη φύση και γενικά με τα ζώα προσφέρει και αποπνέει μια αμεσότητα και εστίαση που συχνά εκλείπουν από τις ανθρώπινες σχέσεις ιδίως –των ενηλίκων. Από την άλλη πλευρά, οι παιδικοί τρόποι γνωριμίας της φύσης δεν είναι ανεπαρκείς σε σύγκριση με τους ενήλικους τρόπους, αλλά είναι διαφορετικοί και η «σοφία» των ενηλίκων εμφανίζεται διαφορετικά με την προσέγγιση τους (Kahn & Kellert, 2002) στις διαφορετικές γενεές.

Η σχέση των παλαιότερων γενεών με τη φύση αποτελούσε μία δεδομένη συνθήκη (Τσεβρένη, 2019α) η οποία στη σύγχρονη εποχή έχει ανατραπεί. Εξαιτίας αυτού οι Kaplan & Kaplan (οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) υποδεικνύουν ότι οι σχέσεις των παιδιών με τη φύση στη σύγχρονη, αστική κοινωνία έχουν σημειώσει θεμελιώδεις αλλαγές με αποτέλεσμα οι σχέσεις με τα ζώα, στον σύγχρονο βιομηχανικό κόσμο, να τείνουν να είναι κυρίως συμβολικές, έχοντας σε μεγάλο βαθμό αντικαταστήσει τις πραγματικές αλληλεπιδράσεις (Kellert & Wilson, 2013). Αναλυτικότερα, τα σύγχρονα παιδιά έχουν περιορισμένες δυνατότητες αλληλεπίδρασης με το φυσικό περιβάλλον άρα και με όλα τα πλάσματα του κόσμου αυτού. Ο Pyle (οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) τονίζει την εξαφάνιση της εμπειρίας, όπως αναφέραμε και παραπάνω, με την οποία η έλλειψη αλληλεπίδρασης με ποικιλόμορφα οικοσυστήματα οδηγεί στην έλλειψη ενδιαφέροντος για την προστασία τους, γεγονός που επιφέρει περαιτέρω έλλειψη αλληλεπιδράσεων με τα έμβια όντα αυτών.

Στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, τα παιδιά δεν έχουν ευκαιρίες να συνδεθούν και να αναπτύξουν μια σχέση με τη φύση (Malone, 2016) με αποτέλεσμα η έλλειψη της επαφής με αυτήν να είναι ικανή να δημιουργήσει ψυχολογικές, νοητικές και συναισθηματικές επιπτώσεις. Ο Richard Louv εισήγαγε τον όρο «Διαταραχή λόγω Ελλειμματικής Επαφής με τη Φύση» (Nature Deficit Disorder, δεν έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά) προκειμένου να χαρακτηρίσει τον αντίκτυπο της αποξένωσης των παιδιών από τον φυσικό κόσμο (Louv, 2005, Charles & Louv, 2009 οπ. αναφ. στο Τσεβρένη, 2019α,β)

Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι η φύση έχει ισχυρό αντίκτυπο στη συναισθηματική και σωματική υγεία από ό, τι είχε εκτιμηθεί μέχρι σήμερα (Ulrich et al., 1992, Ulrich 1984 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι μια συναισθηματική σχέση με τη φύση και τις διαδικασίες της είναι εξίσου μέρος της ανθρώπινης ζωής (Kellert & Wilson, 2013) και μπορεί να μας επηρεάσει ποικιλοτρόπως. Η σχέση του παιδιού με τη φύση και τα ζώα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (σωματική, ψυχική, συναισθηματική, γνωστική, πνευματική, και στην αισθητηριακή ολοκλήρωση) καθώς και στη διαμόρφωση και στην ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής του συνείδησης, ευαισθητοποιώντας το για τον φυσικό κόσμο και τα μη ανθρώπινα όντα (Τσεβρένη, 2019β).

1.2.1 Σχέση και αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ζώα

Όσο μελετάμε και ασχολούμαστε με τον φυσικό κόσμο δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στο κομμάτι των ζώων τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της φύσης και της αλυσίδας της, αλλά και αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας με τον φυσικό κόσμο (Myers & Saunders, 2012 οπ. αναφ. στο Malone, 2016). Από τα αρχαία χρόνια παρατηρούμε το έντονο ενδιαφέρον του ανθρώπου για τα ζώα καθώς βρίσκονταν στη ζωή του άμεσα, με τη φυσική τους παρουσία αλλά και έμμεσα καθώς τα συμπεριελάμβαναν ή αναφέρονταν εξολοκλήρου σε αυτά μέσα από μύθους, ιστορίες, παραμύθια, τοιχογραφίες, τη γλώσσα την ποίηση, τη μουσική, τις εικαστικές τέχνες και γενικότερα την τέχνη κάθε πολιτισμού και εποχής.

Στις μέρες μας, στο επίκεντρο του επιστημονικού διαλόγου έρχεται η θεώρηση του μετανθρωπισμού, η οποία εφιστά την προσοχή στους μυριάδες τρόπους με τους οποίους τα ζώα είναι ήδη μέρος του εαυτού μας, της μάθησης και του πολιτισμού μας (Spannring, 2016). Όπως αναφέρει ο Shepard: *«Κατά τη διάρκεια σχεδόν της ιστορίας του είδους μας ο άνθρωπος ζούσε σε συνδυασμό με μεγάλα, συχνά τρομακτικά, αλλά πάντα συναρπαστικά ζώα. Οι μορφές των ζώων αυτών (ελέφαντα, λιονταριών, αρκούδων) έγιναν παιχνίδια με αποτέλεσμα να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης παιδικής ηλικίας. Αν όλα αυτά τα ζώα εξαφανίζονταν, όπως είναι πολύ πιθανό, είμαστε βέβαιοι ότι δεν θα γινόταν κάποια ανεπανόρθωτη βλάβη στην ψυχολογική μας ανάπτυξη»;* (Kellert & Wilson, 2013, 186). Αυτό το έντονο ενδιαφέρον προς τα ζώα και όχι τόσο προς κάποιο άλλο μέρος του φυσικού κόσμου μπορεί να αιτιολογηθεί καθώς τα ζώα προσφέρουν κάτι μοναδικό και σημαντικό στη ζωή του ανθρώπου. Μια συμβολή η οποία δεν περιορίζεται σε έναν και μοναδικό τομέα, αλλά ο Steinhart (1989, 816 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) τονίζει ευκρινώς ότι: *«τα ζώα είναι πολύ πιο θεμελιώδη για τη σκέψη μας από ό,τι έχουμε υποθέσει»* σε πολλούς περισσότερους τομείς.

Παρά την τεράστια συμβολή των ζώων στον πολιτισμό, από την αρχαιότητα, η δυτική κουλτούρα είχε αναπτύξει έναν έντονο δυϊσμό μεταξύ ανθρώπων-ζώων, ο οποίος είχε ξεχωρίσει τα ζώα από τον άνθρωπο με έναν πολύ θεμελιώδη και κάθετο τρόπο (Spannring, 2016). Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό εξαιτίας και των έντονων θρησκευτικών επιρροών, όπως για παράδειγμα της χριστιανικής αντίληψης - ότι οι άνθρωποι είναι ένα βήμα παραπάνω από τα «θηρία» και δύο βήματα (μετά τους αγγέλους) κάτω από τον Θεό (Kellert & Wilson, 2013), οξύνοντας έτσι περαιτέρω τον διαχωρισμό μεταξύ τους. Ο Atran (1990 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) υποστηρίζει ότι οι αρχές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες για την αυθόρμητη κατηγοριοποίηση των φυτών και των ζώων φαίνεται να είναι οι ίδιες σε διαπολιτισμικό επίπεδο με αποτέλεσμα να αντιλαμβανόμαστε ότι ο δυισμός μεταξύ ανθρώπων/ζώων εμφανίζεται σε πολλούς πολιτισμούς.

Ωστόσο, και τα παιδιά διακρίνουν τα ζώα από τον άνθρωπο, αλλά όχι με κατηγορηματικό τρόπο (Kahn & Kellert, 2002). Τα παιδιά κάνουν διακρίσεις μεταξύ των εαυτών τους και των ζώων εκτός της πολιτιστικής και γλωσσικής βάσης (Myers,

2007), αφού η φύση είναι ζήτημα «διδασκαλίας και μάθησης» κατά τη Rautio (2013, σελ. 449 οπ. αναφ. στο Malone, 2016). Έτσι κατά τον Oakley (2011, 9, αναφ. στο Spanning, 2016) «ο προβληματισμός του διαχωρισμού ανθρώπων-ζώων μάς υπενθυμίζει επίσης τη δική μας ζωική φύση και τα ζωικά ένστικτα, τις δυνατότητες μάθησης από και με άλλα ζώα και την αναγκαιότητα μεταστροφής μας προς πιο ταπεινές, πιο προσεκτικές, πιο ουσιαστικές και πιο συμπονετικές σχέσεις με τους γείτονές μας».

Η σχέση της ανθρωπότητας με το φυσικό περιβάλλον είναι εξίσου μέρος της βαθιάς ιστορίας όπως και η ίδια η κοινωνική συμπεριφορά (Kellert & Wilson, 2013). Είναι ευρέως γνωστό ότι ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον, με αποτέλεσμα τα ζώα να προσελκύουν το ενδιαφέρον μας για να αλληλεπιδράσουμε κοινωνικά μαζί τους. Σε μεγάλο βαθμό τα ζώα ανταποκρίνονται στις ενίοτε νύξεις του ανθρώπου αλληλεπιδρώντας μαζί μας με πιο λεπτό συνήθως και διαφανή τρόπο. Πολλοί αναλυτές αναφέρουν ότι η φύση συμπεριλαμβανομένων των ζώων έχει σημασία για τους ανθρώπους μόνο όταν εμείς οικοδομούμε κοινωνικά τις σημασίες της. Δηλαδή, οι κοινές πεποιθήσεις σχετικά με ένα συγκεκριμένο ζώο, παρά μια προσωπική εμπειρία με αυτό, είναι πιθανό να καθορίσουν τον χαρακτήρα των αλληλεπιδράσεων με το είδος του (Kellert & Wilson, 2013). Πιο συγκεκριμένα, πολλά ζώα στη δυτική κουλτούρα είναι προικισμένα με πλούσιο συμβολισμό, μια μεταφορική απόδοση η οποία επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων με αυτά (Kellert & Wilson, 2013). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να στιγματίζονται ορισμένα πλάσματα του φυσικού κόσμου κάνοντας μας να αντιληφθούμε την θεώρηση των Kellert και Wilson (2013), η οποία αναφέρει ότι όταν τα ζωντανά όντα σηματοδοτούνται σκοπίμως από εμάς, τότε όλο το περιβάλλον γίνεται ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου η γλώσσα αποτελεί σύμβολο.

Κατά τον Έμερσον (2009, 41) *«Η γλώσσα είναι η τρίτη λειτουργία της Φύσης, για χάρη του ανθρώπου. Η Φύση είναι το όχημα της σκέψης και διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα»*. Σε αυτά, οι λέξεις σηματοδοτούν φυσικά φαινόμενα, όντα, και ιδιαίτερα φυσικά γεγονότα που συμβολίζουν ιδιαίτερα πνευματικές έννοιες. Γενικά η έννοια της φύσης θεωρείται ένα πολύ μεγάλο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και η γλώσσα για την προσέγγισή της δεν είναι ούτε πλούσια ούτε ακριβής (Kaplan & Kaplan, 1989). Για παράδειγμα, τα ζώα έχουν την ικανότητα να χρησιμεύουν ως παραδείγματα για συγκεκριμένες αρετές στο μύθο και στο παραμύθι κάτι που υποδεικνύει πώς τα ζώα βοηθούν τους ανθρώπους να εισέλθουν σε συναισθηματικές καταστάσεις (Kahn & Kellert, 2002). Πέραν αυτού όμως, σύμφωνα με έρευνα του Myers (1998 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες όταν αλληλεπιδρούν με τα ζώα καθώς η επαφή μας με αυτά μάς επηρεάζει σε πολλούς περισσότερους τομείς από ό,τι μπορούμε να σκεφτούμε.

Ωστόσο, αν εξαιρέσουμε τη συμβολή τους στον συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο του ανθρώπου, τα ζώα αποτελούν ένα ισχυρό μέσο για τη θετική μεταβολή

των κοινωνικών αντιλήψεων (Kahn & Kellert, 2002), με αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτό ότι μας επηρεάζουν και κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα, από δεδομένα σχετικά με την επίδραση των ζώων στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συναχθεί ότι τα ζώα μεταβάλλουν ευνοϊκά την κοινωνική αντίληψη καθώς μπορεί να λεχθεί και ότι είναι μέσο εκπαίδευσης (Kahn & Kellert, 2002) εφόσον μαθαίνουμε από και με αυτά.

Για τον Myers (2007) τα ζώα είναι χρήσιμα για την ενθάρρυνση της φροντίδας και την ανάπτυξη υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς. Ακόμη, τα ζώα μπορούν να χαρακτηριστούν ως το «όχημα» που μπορεί να φέρει πίσω ένα κοινωνικά απομονωμένο άτομο στην κοινωνία (Kahn & Kellert, 2002). Άλλοι θεωρούν ότι τα ζώα συμβάλουν στη μείωση της κοινωνικής απόστασης και στη διευκόλυνση των κοινωνικών συναντήσεων μεταξύ των ανθρώπων (Malone, 2016). Ωστόσο, υπάρχουν επίσης στοιχεία που αναδεικνύουν ότι η κοινωνική απόδοση του ατόμου επηρεάζεται θετικά από την παρουσία ζώων σε σχέδια (Lockwood, 1993) ή σε εικόνες ανθρώπων και ζώων (Beck & Katcher, 1996 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Γεγονός που υποδεικνύει ότι τα οφέλη δεν απαιτούν καν άμεση επαφή με τη φύση και τα ζώα, αλλά μπορούν να βιωθούν ακόμη και από την παθητική προβολή αφισών (Kellert & Wilson, 2013). Οι Corman and Vandroncová (2014 οπ. αναφ. στο Spannring, 2016) ανέδειξαν πως ακόμα και φωτογραφίες ή ταινίες κακοποίησης ζώων όχι μόνο αφυπνίζουν-διαφωτίζουν, αλλά μπορούν επίσης να προκαλέσουν κατάθλιψη, αμυντικούς μηχανισμούς, αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, κάνοντάς μας να αντιληφθούμε το μεγάλο εύρος αντίκτυπό τους. Με λίγα λόγια, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τα ζώα καθώς και οι αναπαραστάσεις τους επηρεάζουν την ψυχική ζωή του ανθρώπου, αλλά ακόμη και την ατομική και κοινωνική ταυτότητα (Kellert & Wilson, 2013).

Παραδοσιακές οπτικές αναφέρουν ότι τα ζώα στη ζωή των παιδιών κατείχαν μόνο δευτερεύοντα ρόλο, ενώ οι άνθρωποι παράγοντες πρωταρχικό (Myers, 2007), μια αντίληψη η οποία έχει ανατραπεί εφόσον ολόκληρη η παιδική ηλικία περιτριγυρίζεται και εμπλουτίζεται από την ύπαρξη αυτών των πλασμάτων. Η Haraway (2003, 2008 οπ. αναφ. στο Malone, 2016) αναφέρει ότι καθώς τα ζώα συμβιώνουν με τα παιδιά παρέχουν μεγάλα οφέλη, τα οποία είναι δύσκολο να αναγνωσθούν και να γίνουν αντιληπτά. Εύλογο επίσης, είναι να αντιληφθούμε το γεγονός ότι η φύση αποκτά σημασία μέσα από τις άμεσες εμπειρίες και την αλληλεπίδρασή μας με αυτήν ή κάποιες πτυχές της -παραδείγματος χάριν τα ζώα-. Εξαιτίας αυτού, τα ζώα μπορούν να θεωρηθούν κοινωνικοί «άλλοι» (Born, 2018, Myers, 2007) και έχουμε τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουμε αρχικά και να διαμορφώσουμε σχέσεις μαζί τους. Στην περίπτωση αυτή η προθυμία του παιδιού να εμπλακεί και να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο γύρω του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα συναισθήματά του και τη γενικότερη συναισθηματική του ανάπτυξη (Kahn & Kellert, 2002).

Από την άλλη πλευρά, τα ζώα αποτελούν αναπόσπαστα σημεία αναφοράς για την αίσθηση του εαυτού (Melson, 2013, Myers, 2007 οπ. αναφ. στο Born, 2018), γεγονός

που τα καθιστά πολύ πιθανό να είναι υποκείμενα φροντίδας (Kahn & Kellert, 2002). Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η συναισθηματική σχέση του παιδιού με τα ζώα είναι η πρώτη μορφή του εαυτού και του «άλλου» (Stern, 1985 οπ. αναφ. στο Myers, 2007). Με λίγα λόγια, το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του από τον τρόπο με τον οποίο το ζώο αντιδρά (ενεργεί πίσω) σε αυτό (Kahn & Kellert, 2002). Τα μικρά παιδιά κυρίως βιώνουν και αντιλαμβάνονται τα ζώα ως μια «διαφοροποιημένη» κοινότητα κοινωνικών «άλλων» (Myers, 2007), καθώς όταν παίζουν με αυτά προσαρμόζονται στις διαφορές που παρουσιάζει το ζώο, και αναπαράγουν χαρακτηριστικές δράσεις ενός άλλου είδους (Kahn & Kellert, 2002). Τα ζώα ή οι κοινωνικοί αυτοί «άλλοι» εμφανίζουν τέσσερις διαστάσεις-αντικατοπτρισμούς, δηλαδή κάποιες ιδιότητες που παραμένουν σταθερές σε ποικίλες και διαφορετικές αλληλεπιδράσεις (Myers, 2007): την ενεργητικότητα-αντιπροσωπευτικότητα (agency), τη συναισθηματικότητα (affectivity), τη συνοχή (coherence) και τη συνέχεια-συνεκτικότητα, (continuity).

Η πρώτη (ενεργητικότητα) έχει να κάνει με το γεγονός όπου ένα σκυλί αποφασίζει να ενεργεί ανάλογα (Kahn & Kellert, 2002). Κατά τον Stern (1985 οπ. αναφ. στο Myers, 2007), το ζώο σε αυτή την ιδιότητα κινείται από μόνο του και μπορεί να κάνει πράγματα όπως δάγκωμα, ανίχνευση, κοίταγμα γύρω και ούτω καθεξής. Από την άλλη η συναισθηματικότητα σχετίζεται με τη διάθεση, καθώς ένα σκυλί φαίνεται να απολαμβάνει να παίζει με το παιδί. Το ζώο φανερώνει συναισθήματα - ή, καλύτερα, μοτίβα ενθουσιασμού, χαλάρωσης και πολλές διαφορετικές ιδιότητες του συναισθήματος (Daniel Stern, 1985 οπ. αναφ. στο Myers, 2007). Το τρίτο βασικό χαρακτηριστικό των ζώων είναι η συνοχή (coherence) η οποία αφορά έναν σκύλο ο οποίος είναι σε θέση να συντονίσει τις κινήσεις του ως απάντηση στις ενέργειες του παιδιού (Kahn & Kellert, 2002). Δηλαδή το ζώο αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο μαζί με το παιδί (Daniel Stern, 1985 οπ. αναφ. στο Myers, 2007). Ακόμη, τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τα ζώα ως παραδείγματα της συνοχής, αφού λαμβάνουν μια βασική εντύπωση της ολότητας από το σώμα του ζώου και προσανατολίζονται πολύ συγκεκριμένα στην προσέγγισή τους σε αυτά (Myers, 2007). Τέλος, στη συνέχεια-συνεκτικότητα, οι επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις του σκύλου σε σχέση με το παιδί διαφαίνονται τακτοποιημένες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται επαναλαμβανόμενες εμπειρίες όπου το ζώο γίνεται πλέον γνωστό «άτομο». Τα μικρά παιδιά θυμούνται προηγούμενα επεισόδια αλληλεπίδρασης με ζώα και γενικεύουν σχετικά με αυτά, μετατρέποντας τις αλληλεπιδράσεις σε σχέση (Myers, 2007). Τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Myers (1998 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) ισχύουν και για τα ζώα. Συνεπώς τέτοιες αντιλήψεις καθιστούν δυνατό για τα παιδιά να αναγνωρίσουν ότι τα ζώα έχουν τις δικές τους υποκειμενικές καταστάσεις και μπορούν να έχουν συσχετιστικά ενδιαφέροντα στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά -πχ «το σκυλί μου θέλει να παίζει μαζί μου»(Kahn & Kellert, 2002).

Ουσιαστικά οι ιδιότητες αυτές μπορούν να χαρακτηρισθούν ως τα «συστατικά» για τις πιο σύνθετες μορφές αλληλεπίδρασης. Αυτό που συμβαίνει μεταξύ ενός παιδιού και ενός ζώου όταν αλληλεπιδρούν είναι αρκετά ασαφές και δύσκολο να γίνει

αντιληπτό (Myers, 2007). Για τον λόγο αυτό πρέπει να αντιληφθούμε ότι η αλληλεπίδραση με ένα ζώο δεν χρειάζεται κατ' ανάγκη να περιλαμβάνει την επικοινωνία μέσω της ομιλίας όπως θα μπορούσε να φανταστεί κάποιος, αλλά μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί η ενέργεια του χαϊδέματος, του αγγίγματος, το βούρτσισμα, η σίτιση, το κράτημα, η μίμηση και το παιχνίδι, ακόμη και η ομιλία με αυτά και για αυτά (Kahn & Kellert, 2002 & Myers, 2007). Με λίγα λόγια ως αλληλεπίδραση μπορούν να θεωρηθούν οι απλές κοινωνικές-κινητικές κινήσεις όπου η γλώσσα δεν αποτελεί εμπόδιο, δημιουργώντας μια μοναδική και αυθόρμητη σχέση ανάμεσα στα παιδιά και τα ζώα. Το πιο απλό είδος αλληλεπίδρασης παιδιού και ζώου είναι οι φορές που σχεδόν δεν φαίνεται να συμβαίνει τίποτα, καθώς τα παιδιά μερικές φορές απλώς παρακολουθούν τα ζώα (Myers, 2007). Για τον Myers (2007), αλληλεπίδραση μπορεί να θεωρηθεί ακόμη και η επαφή με τα μάτια κάνοντάς μας να αντιληφθούμε ότι οι σχέσεις των παιδιών με τα ζώα αγγίζουν διαδικασίες που βρίσκονται βαθιά στη δική μας ανθρώπινη ζωτικότητα και που μας συνδέουν όχι μόνο μεταξύ μας αλλά και με τα υπόλοιπα είδη. Σύμφωνα με τη Malone (2016), οι συναντήσεις παιδιών-σκυλιών αποτελούν συναντήσεις που συνδέονται με μια βαθιά αίσθηση αλληλεξάρτησης μεταξύ των ειδών, καθώς τα παιδιά και τα σκυλιά συνυπάρχουν και συναγωνίζονται-συμβιώνουν σε κοινόχρηστους χώρους.

Ειδικότερα, η κατανόησή μας για τις αλληλεπιδράσεις ανθρώπων/ζώων εξακολουθεί να είναι περιορισμένη καθώς οι αλληλεπιδράσεις μας με τον κόσμο της φύσης είναι αρκετά περίπλοκες (Kellert & Wilson, 2013). Ο ηθολόγος Robert Hinde (1976 οπ. αναφ. στο Myers, 2007) αναφέρει τον όρο «συμπληρωματικές» αλληλεπιδράσεις, όπου η δράση του ενός οργανισμού προκαλεί μια διαφορετική αλλά αλληλοεξαρτώμενη δράση από τον άλλο οργανισμό.

Η Rautio (2013 οπ. αναφ. στο Malone, 2016) ωστόσο προτείνει δύο ειδών αλληλεπιδράσεις. Κατά τη θεωρητική αυτή προσέγγιση ως πρώτο είδος αναφέρει την «δια-δράση» - αλληλεπίδραση (interaction) κατά την οποία, επηρεάζουμε το ένα είδος το άλλο αλλά έχουμε ανεξάρτητη ύπαρξη. Με λίγα λόγια, στην αλληλεπίδραση αυτή, οι ανεξάρτητες οντότητες παρουσιάζονται σαν να παίρνουν θέση, διαδοχικά επηρεάζοντας η μία την άλλη, έχοντας όμως η κάθε μια ανεξάρτητη ύπαρξη (Malone, 2016). Από την άλλη πλευρά έχουμε την «ενδό-δράση» (intra-action), η οποία χρησιμοποιείται μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο του νέου υλισμού ως μια στρατηγική που βοηθά στην τεκμηρίωση των ετερογενών σχέσεων μεταξύ παιδιών και ζώων (Barad, 2007· Rautio, 2013α, 2013β οπ. αναφ. στο Malone, 2016). Στο είδος της αλληλεπίδρασης αυτής έχουμε συν-ανάδυση των οντοτήτων που αλληλεπιδρούν (πχ παιδιού-ζώου) μέσω ταυτόχρονων δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι αλληλεξαρτώμενες οντότητες συν-αναδύονται μέσω ταυτόχρονων και άμεσων δραστηριοτήτων για να δημιουργηθούν ως ένα είδος οντότητας εξαιτίας της συνάντησης τους (Malone, 2016). Τέλος, το εννοιολογικό εργαλείο της «ενδό- δράσης» είναι η δυνατότητα να βλέπουμε τις συναντήσεις μεταξύ των ειδών ως ζωντανές, από τις οποίες τα ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα προσλαμβάνονται ως «δράστες» ή «όντα» που διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από αυτές (Malone, 2016). Στην περίπτωση αυτή,

τα ζώα δεν θεωρούνται ως πολιτισμικά αντικείμενα, σύμβολα ή πρότυπα, αλλά ως ζωντανά όντα με τις δικές τους εμπειρίες, αντιλήψεις και ενδιαφέροντα, ως όντα και υποκείμενα με εγγενή αξία (Shapiro 2002 οπ. αναφ. στο Spanring, 2016).

Αν αναγνωρίσουμε την εγγενή αξία της φύσης και των ζώων (Kornina & Cherniak, 2015) θα αντιληφθούμε ότι τα ζώα μπορούν να αποτελέσουν τους συνδετικούς κρίκους και συνδέσμους προς την ανάπτυξη σχέσεων σωτηρίας του φυσικού κόσμου, αλλά και σύμφωνα με τη Βαθιά Οικολογία (*Deep Ecology*), προς την πραγματοποίηση μιας στενής διασύνδεσης μεταξύ ανθρώπων και φυσικών στοιχείων. (Kornina & Cherniak 2015). Πιο συγκεκριμένα, τα ζώα παρέχουν στους ανθρώπους μία γέφυρα για τη φροντίδα του φυσικού κόσμου και μπορούν να χαρακτηρισθούν το βασικό σημείο εκκίνησης για τη φροντίδα του περιβάλλοντος (Kahn & Kellert, 2002). Στην περίπτωση αυτή, οι Myers & Saunders (οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) δείχνουν πως η φροντίδα των ζώων παρέχει έναν (ίσως ουσιαστικό) δεσμό με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις φροντίδας με τον φυσικό κόσμο.

Ένα ακόμη κεντρικό σημείο εκκίνησης για τη φροντίδα του φυσικού κόσμου αποτελεί η άμεση αλληλεπίδραση με τα ζώα που συμβαίνει μέσα στην οικογένεια, σε πάρκα και υπαίθριους χώρους. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τα ζώα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους περιορισμούς μιας ηθικής προοπτικής για τη σχέση τους με τη φύση και έτσι διαμορφώνουν πιο γενικευμένες έννοιες της φροντίδας των ζώων ειδικότερα και του φυσικού κόσμου στο σύνολό του (Kahn & Kellert, 2002). Όταν δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με τα ζώα καθώς και να τα παρακολουθεί, υπάρχουν περισσότερες θετικές και σταθερές αλλαγές στη συμπεριφορά του (Kellert & Wilson, 2013). Δηλαδή υπό τις κατάλληλες συνθήκες, τα ζώα μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες για τη μεταβολή της συμπεριφοράς (Kahn & Kellert, 2002). Αυτό μας κάνει να αντιληφθούμε ότι οι σχέσεις των παιδιών με τα ζώα αποκαλύπτουν σημαντική δυναμική στα πεδία της ηθικής, της γνώσης και της ταυτότητας (Myers, 2007).

Από την άλλη πλευρά, η επαφή με τα κατοικίδια ζώα είναι πολύ πιθανό να συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών (Kellert & Wilson, 2013). Ειδικότερα, αναφορές υποδεικνύουν ότι τα παιδιά που συμβιώνουν με κατοικίδια ζώα είναι πιο αποτελεσματικά στην αποκωδικοποίηση ανθρώπινων μη λεκτικών συναισθηματικών καταστάσεων και γίνονται αντιληπτά πιο εύκολα από τους συνομηλίκους τους (Guttmann, Predovic & Zemanek, 1985 οπ αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Ακόμη, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις προς τα ζώα, όπως αγάπη, ευλάβεια, συμπάθεια και ανησυχία (Röver, 1996· Gebhard & Billmann-Maheca, 1997 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Η επιδίωξη μιας συγγένειας με τα ζώα, δεν μπορεί παρά να φωτίζει την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων και να κάνει τον κόσμο καλύτερο συμβάλλοντας στη μείωση της ανθρώπινης απομόνωσης (Kellert & Wilson, 2013).

Η παρουσία των ζώων, η επαφή και η αλληλεπίδραση με αυτά μέσω της αφής και της φροντίδας τους, έγιναν μέρος της διατήρησης της ανθρώπινης υγείας (Kellert & Wilson, 2013), αφού σε αρκετές περιπτώσεις η παρουσία των ζώων προάγει την ηρεμία, την ανακούφιση από το άγχος και την ένταση και την αίσθηση ασφάλειας (Born, 2018). Ακόμη κατά τον Myers (2007) συμβάλλει στη φυσιολογική κοινωνική ανάπτυξη και την οικογενειακή ένταξη με διάφορους τρόπους, την προσαρμογή στις ασθένειες, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η θετική τους παρουσία φαίνεται να είναι μεταδοτική και μπορεί να φανεί ιδιαίτερα καθησυχαστική (Malone, 2016) καθώς η επαφή του ανθρώπου με τα ζώα γενικά, αλλά και η βίωση εμπειριών στη φύση συμβάλλει τόσο στην καλή ψυχική διάθεση του σύγχρονου ανθρώπου, διαμορφώνοντας θετικά συναισθήματα (χαράς, ευεξίας) αλλά και στην πρόληψη και βελτίωση ψυχικών διαταραχών και στην καταπολέμηση του άγχους (Frumkin, 2001 οπ. αναφ. στο Τσεβρένη, 2019α). Έτσι, έχει τέλος αποδειχθεί ότι η συντροφικότητα των ζώων συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας (Friedmann et al., 1980· Siegel 1990· Anderson et al. 1992 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013). Έμμεσες ενδείξεις με τη σειρά τους υποδηλώνουν ότι η επαφή και συνύπαρξη με τα ζώα ή η αντίληψη των ζώων ως συγγενών ειδών θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία μειώνοντας το στρες (Katcher 1983 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013).

Παρά την ανάδειξη αυτής της σχέσης με τα άλλα είδη ζωής και των ωφελειών της, η ανθρώπινη ανταπόκριση στο φυσικό περιβάλλον και στα επιμέρους στοιχεία του είναι πολύπλοκη και εξαιρετικά μεταβλητή (Kellert & Wilson, 2013), καθώς όταν συναντάμε τα ζωντανά πλάσματα, βιώνουμε συναισθήματα που κυμαίνονται από «την έλξη στην αποστροφή, από το δέος στην αδιαφορία, και από την ηρεμία έως το άγχος που βασίζεται στον φόβο» (Wilson, 1993, 31 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Κάνοντας έτσι περισσότερο αντιληπτό ότι οι εμπειρίες μας με άλλες μορφές ζωής δεν είναι πάντα θετικές. Στην πραγματικότητα, η συναισθηματική παλέτα των ανταποκρίσεών μας στις μορφές ζωής είναι πλούσια και περίπλοκη (Kellert & Wilson, 2013). Ακόμη και οι παιδικές συναντήσεις με τον φυσικό κόσμο δεν είναι όλες εξιδανικευμένες, θετικές ή πνευματικά αναζωογονητικές (Hordyk et al., 2014 οπ. αναφ. στο Malone, 2016) όπως φαίνεται να προτείνει το νέο κίνημα της φύσης, το οποίο αναφέρεται σε μια επανένωση των ανθρώπων με την υπόλοιπη φύση. Με βάση αυτήν την επανένωση, πρέπει να αρχίσουμε να αντιλαμβανόμαστε ότι τα ζώα έχουν συναισθήματα, ότι δεν έχουμε εγγενή υπεροχή πάνω τους, αλλά αποτελούν μέρος μιας σχέσης ζωής (Kellert & Wilson, 2013).

1.3 Η Υπόθεση της Βιοφιλίας

Ο όρος «βιοφιλία» επινοήθηκε από τον Γερμανό ψυχολογικό Erich Fromm στο *The Heart of Man: The Genius for Good and Evil* (1964) για να σημάνει την «αγάπη για την ανθρωπότητα και τη φύση, την ανεξαρτησία και την ελευθερία». Λίγα χρόνια μετά (1973) δημοσιεύει το βιβλίο με τίτλο: *Η Ανατομία της Ανθρώπινης Καταστροφής*, στο οποίο περιέγραψε τη βιοφιλία ως «την παθιασμένη αγάπη για τη ζωή και ό, τι είναι ζωντανό». Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο Αμερικανός

βιολόγος Edward O. Wilson επέκτεινε την έννοια της λέξης αυτής, στο βιβλίο «*Biophilia*» (1984) για να σημάνει «την πλούσια, φυσική απόλαυση που προέρχεται από το να περιβάλλεσαι από ζωντανούς οργανισμούς». Παρόλα αυτά, ο Wilson διερεύνησε εκτενέστερα τον όρο, δίνοντάς του αρκετούς και ενδελεχείς ορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, όρισε τη βιοφιλία (Wilson, 1984: 1 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) ως «μια έμφυτη τάση να επικεντρωνόμαστε στη ζωή και στις ζωντανές διαδικασίες», αλλά και ως «την επιθυμία του ανθρώπου να συνδεθεί με άλλες μορφές ζωής» (Kellert & Wilson, 2013). Επιπροσθέτως, πρότεινε τη βιοφιλία ως την έμφυτη τάση του ανθρώπου να συνδέεται με στοιχεία της φύσης (Wilson, 1984 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) και στο βιβλίο του *Biophilia: The Human Bond with Other Species* τη χαρακτήρισε ως τον ενστικτώδη δεσμό ανάμεσα στον άνθρωπο και στη φύση αλλά και ως μια ενδότερη συναισθηματική ανάγκη των ανθρώπων να συνδέονται με άλλους ζωντανούς οργανισμούς (Wilson, 1984 οπ. αναφ στο Τσεβρένη 2019α).

Οι ρίζες της λέξης αυτής προήλθαν από τα Ελληνικά και τα Λατινικά, από τη λέξη βίο(ς)-, που σημαίνει «ζωή» και -φιλία, που σημαίνει «φιλικό συναίσθημα προς» ή αλλιώς από τις ελληνικές λέξεις αγάπη και ζωή, ορίζοντας την ως «αγάπη για τη ζωή» περιγράφοντας έτσι, τη βιολογική ώθηση του ανθρώπου προς την αυτοσυντήρηση (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/biophilia>, <https://www.dictionary.com/browse/biophilia>), αλλά και τις θετικές πτυχές της διασύνδεσής μας με τα άλλα έμβια όντα (Kellert & Wilson, 2013). Ταυτοχρόνως οι Rice και Torquati (2013) αναφέρουν τη βιοφιλία και ως τον θετικό προσανατολισμό προς τη φύση. Νέες προοπτικές αναδεικνύουν ότι πέρα από την αγάπη της ζωής, η βιοφιλία σημαίνει και αγάπη της φύσης (Kornina & Cherniak, 2015), εννοώντας με αυτό την αγάπη για όλες τις άλλες μορφές ζωής, πέραν του ανθρώπου (Kellert & Wilson, 2013).

Οι άνθρωποι πολλές φορές έλκονται από κάθε είδους πολύπλοκες οντότητες, ζωντανές και μη, φυσικές και τεχνητές, αφού η βιοφιλία μπορεί να θεωρηθεί ως μια εκδήλωση αυτής της γενικευμένης αγάπης για την πολυμορφία (Kellert & Wilson, 2013). Η βιοφιλία μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο αξιολόγησης του θετικού προσανατολισμού των παιδιών προς τον φυσικό κόσμο (Rice & Torquati, 2013). Ωστόσο, η έρευνα για τη βιοφιλία βρίσκεται σε σχετικά πρώιμο στάδιο ανάπτυξης, καθώς δεν έχουν ακόμη προκύψει ακριβή συμπεράσματα που να συνιστούν πειστική απόδειξη για το ότι η θετική ανταπόκριση στη φύση έχει εν μέρει γενετική βάση (Kellert & Wilson, 2013).

Σύμφωνα όμως, με τον Wilson (1984 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013), η βιοφιλία έχει περιγραφεί ως η έμφυτη ανθρώπινη ανάγκη για επαφή με μια ποικιλία μορφών ζωής. Οι Kahn & Kellert, (2002) αντλούν από την ιδέα της βιοφιλίας, την υπόθεση ότι οι άνθρωποι έχουν μια θεμελιώδη, γενετικά βασισμένη ανθρώπινη ανάγκη και τάση να συνδέονται με τη φύση. Εξαιτίας αυτού, η βιοφιλία μπορεί να εκφραστεί/εκδηλωθεί από οποιοδήποτε άτομο καθώς θεωρείται ότι είναι

εγγεγραμμένη στον ίδιο τον εγκέφαλο, αντικατοπτρίζοντας δεκάδες χιλιάδες χρόνια εξελικτικής εμπειρίας (Kellert & Wilson, 2013).

Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η βιοφιλία ή κάτι που έχει σχέση με αυτήν υφάινεται σε όλους τους μύθους, τις θρησκείες και τον πολιτισμό της πρώιμης ανθρωπότητας, ο οποίος κατά τους Kellert και Wilson (2013) φαίνεται να συμβαδίζει με τη φύση. Ακόμη και η ικανότητα αναγνώρισης ζωντανών όντων μπορεί πιθανόν να είναι ένα αρχαίο (εξελικτικό) συστατικό μέρος της βιοφιλίας (Kahn & Kellert, 2002). Προχωρώντας βαθύτερα, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν διάφορες πτυχές της έννοιας της βιοφιλίας, αφού η διαδικασία του συμβολισμού μπορεί να ενισχύσει τη θετική συγγένεια, με αποτέλεσμα τη διατήρηση και προστασία των ζώων και κατ' επέκταση όλου του φυσικού κόσμου (Kellert & Wilson, 2013). Το φαινόμενο αυτό συνδέεται άμεσα με τη δύναμη της βιοφιλίας, η οποία εκδηλώνεται όχι μόνο σε άμεσες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων και ζώων, αλλά και μέσω της διαδικασίας συμβολισμού αυτών. Οι άνθρωποι συνήθως στρέφονται για τη συμβολική έκφραση προς το ζωικό βασίλειο (Kellert & Wilson, 2013) με αποτέλεσμα τα ζώα να αποκτούν συμβολική μορφή για το παιδί (Myers, 2007). Εντούτοις, οι συμβολικές έννοιες των ζώων εξαρτώνται από το πολιτιστικό πλαίσιο, αφού ο συμβολισμός τους λαμβάνεται ως βιοφιλία, με αποτέλεσμα να αντιπροσωπεύει ένα ακόμη βήμα στην αιώνια αναζήτηση για «το ποια είναι η θέση του ανθρώπου στη φύση» (Kellert & Wilson, 2013).

Υποστηρίζεται συχνά ότι, η ανάπτυξη της βιοφιλίας αν και υποτίθεται ότι είναι έμφυτη, επηρεάζεται επίσης και από τις άμεσες εμπειρίες με το φυσικό περιβάλλον και τη διαμεσολάβηση του πολιτισμού (Bixler et al., 1994· Kahn 2002· Kellert 2002 οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013). Όσον αφορά το δεύτερο, ο πλούτος των παραδόσεων και των επιστημών κάθε πολιτισμού συνδέεται με την έκφραση της βιοφιλίας (Kellert & Wilson, 2013). Αφού σύμφωνα με τον Diamond (οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013), η ανάλυση της γνώσης και η στάση των διαφορετικών λαών και πολιτισμών μπορεί να επηρεάσει την βιοφιλική τάση των ατόμων της. Παραδείγματος χάριν, στη δυτική κουλτούρα, τα όρια μεταξύ του ανθρώπου και των άλλων ειδών είναι αμφισβητήσιμα (Myers, 2007). Εξαιτίας των παραπάνω προκύπτει ότι η βιοφιλία μπορεί να πάρει διαφορετικά σχήματα και αποχρώσεις μέσα σε διάφορους πολιτισμούς και άτομα, ανάλογα με τον βαθμό έκθεσης και επαφής με άλλους οργανισμούς (Kellert & Wilson, 2013).

Γι' αυτό λοιπόν, είναι δύσκολο να μιλήσουμε μονοδιάστατα για τη βιοφιλία καθώς δεν υπάρχει μια απλή βιοφιλία, μία ανεπιφύλακτη, αμετάβλητη και ανεπηρέαστη αγάπη για τα άλλα είδη (Kellert & Wilson, 2013). Η βιοφιλία παίρνει διάφορες αλλά συγκεκριμένες μορφές, τόσο σε θετικές όσο και σε αρνητικές ανταποκρίσεις του ανθρώπινου είδους προς τον φυσικό κόσμο (Kellert & Wilson, 2013). Κάνουμε λόγο για ανταποκρίσεις που κυμαίνονται από «έλξη έως αποστροφή, και από δέος έως την αδιαφορία» (Wilson, 1993 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002, 24), καθώς ο άνθρωπος κατά την διάρκεια της εξελικτικής του πορείας ζούσε και

ερχόταν αντιμέτωπος με μεγάλα, πολλά, συχνά τρομακτικά, αλλά πάντα συναρπαστικά ζώα (Shepard, 1996). Απόρροια των παραπάνω είναι ότι τα συναισθήματα είναι σίγουρα μια μορφή εκδήλωσης της βιοφιλίας (Kahn & Kellert, 2002) όπου σε συνδυασμό/συνένωση με τους κανόνες μάθησης μάς βοήθησαν να επιβιώσουμε και να γίνουμε αυτό που είμαστε (Kahn & Kellert, 2002). Γίνεται σαφές ότι η κατανόηση της εξέλιξης της βιοφιλίας μπορεί να εμπλουτιστεί από έρευνες για τη συγγένεια ή τον συναισθηματικό προσανατολισμό των παιδιών προς τη φύση (Rice & Torquati, 2013). Συνεπώς, η υπόθεση της βιοφιλίας αποτελείται από ό, τι είναι στα γονίδιά μας, και έτσι η συγγένεια με τη ζωή αποτελεί μια επιλογή που πρέπει οι ίδιοι τώρα να κάνουμε.

Οι Kellert και Wilson (2013) περιγράφουν τη βιοφιλία ως επιλογή. Στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για μια σειρά επιλογών, η πρώτη από τις οποίες τοποθετείται στην παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η καλλιέργεια της βιοφιλίας προϋποθέτει την ύπαρξη φυσικών τόπων. Απαιτεί δηλαδή μια μεγαλύτερη, ενδότερη και άμεση σχέση με τον φυσικό κόσμο. Η υπόθεση της βιοφιλίας από την άλλη μπορεί να εξηγήσει γιατί τα ζώα έλκουν σε μεγάλο βαθμό την προσοχή των παιδιών (Kahn & Kellert, 2002), καθώς η συνάντηση με τα ζώα για τα παιδιά είναι μία συναρπαστική, ποιοτική εμπειρία που διαμορφώνει τη σκέψη, την αίσθηση του εαυτού του παιδιού και τον πολιτισμό (Myers, 2007). Σύμφωνα με τους Kahn και Kellert (2002), τα παιδιά προσαρμόζονται στον φυσικό κόσμο που βιώνουν με αποτέλεσμα οι προσαρμογές αυτές να διαφαίνονται στην ενήλικη ζωή τους, τόσο από τη συμπεριφορά τους όσο και από τις προτιμήσεις και τους φόβους τους, αφού συνήθως οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το φυσικό περιβάλλον που είχαν βιώσει κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας τους ως κανόνα. Εξαιτίας αυτού, η πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ως μια ευαίσθητη περίοδος κατά την οποία «πλάθονται» οι συναισθηματικοί, γνωστικοί και συμπεριφορικοί προσανατολισμοί προς τον φυσικό κόσμο (Rice & Torquati, 2013). Σύμφωνα με έρευνα των Wells και Lekies (2006) στις Η.Π.Α. σε 2.000 ενήλικες, διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος που αφιερώνεται τόσο στην «άγρια φύση» όσο και στην «εξημερωμένη φύση» κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας συσχετίστηκε σε σημαντικό βαθμό με ενήλικες θετικές περιβαλλοντικές συμπεριφορές (Rice & Torquati, 2013).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ότι η υπόθεση της βιοφιλίας υποστηρίζει την ανθρώπινη εξάρτηση από τη φύση, η οποία εκτείνεται πέρα από τα απλά ζητήματα υλικής και σωματικής συντήρησης του ανθρώπου και στην ανθρώπινη ανάγκη για αισθητική, πνευματική, γνωστική και ακόμη πνευματική ικανοποίηση (Kellert & Wilson, 2013). Οι Fromm και Wilson (οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) συμφωνούν ότι η βιοφιλία δεν είναι μόνο έμφυτη αλλά αποτελεί και σημάδι ψυχικής και σωματικής υγείας, καθώς μπορεί να θεωρηθεί ως μια σημαντική διαδικασία που αφορά τόσο τα δυνητικά οφέλη για την ανθρώπινη υγεία όσο και τα πιθανά οφέλη που μπορεί να έχει μια βιοφιλική διάθεση-τάση προς την προστασία του περιβάλλοντος (Rice & Torquati, 2013). Με λίγα λόγια, η έννοια της βιοφιλίας μάς ωθεί να εκδηλώσουμε αισθήματα φροντίδας, στοργής και σεβασμού προς τη

φύση, αλλά προτάσσει και ότι μεγάλο μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης εξαρτάται στενά από τη σχέση μας με αυτήν (Kellert & Wilson, 2013). Ακόμη και η ιδέα ότι η έκθεση στη φύση προάγει την ψυχική υγεία, μειώνει το άγχος της αστικής διαβίωσης και ενισχύει τη σωματική υγεία αποτελούσε μέρος της ανάγκης για την ύπαρξη της φύσης στις πόλεις με τη μορφή πάρκων κ.α. και τη διατήρηση της άγριας ζωής (Parsons 1991· Ulrich et al., 1991 οπ. Αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013), κάνοντάς μας να αντιληφθούμε ότι αυτή η προοπτική μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρώιμη μορφή της υπόθεσης της βιοφιλίας.

Μολονότι, η έννοια της βιοφιλίας επικεντρώνεται κυρίως στο φυσικό περιβάλλον, θα ήταν ατελής χωρίς να εστιάσει σε μια νέα σχέση με τα ζώα, βασιζόμενη σε οικοκεντρικές αξίες. Όπου «χρειαζόμαστε» τα ζώα για αυτά που μπορούν να μας πουν για εμάς και για τον κόσμο. Τα «χρειαζόμαστε» για τη φαντασία μας και τη λογική μας. Χρειαζόμαστε τα ζώα για ό,τι μπορούν να μας διδάξουν σχετικά με την ευγένεια και αυτό που ο Gary Snyder ονομάζει «η εθιμοτυπία του άγριου» (Kellert & Wilson, 2013). Ο David Orr (οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) τονίζει την αναγκαιότητα για την «επανάσταση της βιοφιλίας» –την αγάπη της ζωής με βάση τη γνώση και την πεποίθηση ότι η βαθύτερή μας σχέση με τη φύση είναι το κλειδί των πιο θεμελιωδών επιθυμιών του είδους μας προκειμένου να έχουμε μια ουσιαστική και ολοκληρωμένη ύπαρξη (Kellert & Wilson, 2013). Κάνοντάς μας να αντιληφθούμε αυτό που ανέφερε ο ίδιος ο Wilson ότι (1984: 115 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013): «όσο περισσότερο γνωρίζουμε άλλες μορφές ζωής, τόσο περισσότερο σεβόμαστε τους εαυτούς μας», καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι «η ανθρωπότητα ανυψώνεται όχι επειδή υπερέχουμε σε σχέση με τα άλλα ζωντανά πλάσματα, αλλά επειδή γνωρίζοντάς τα ανυψώνεται η ίδια η έννοια της ζωής».

1.4. Ανθρωποκεντρική και οικοκεντρική προσέγγιση

Στον επιστημονικό κόσμο υπάρχει διχογνωμία για το αν οι άνθρωποι υπάρχουν σε συσχέτιση με τη φύση ή είναι μέρος της (Malone, 2016). Σε αυτήν την ερώτηση έρχεται να απαντήσει ο ανθρωπολόγος Redfield (1953 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) καθώς αναφέρει βασικά χαρακτηριστικά της κοσμοθεωρίας του επισημαίνοντας ότι η ανθρωπότητα, η φύση και η θρησκευτικότητα συνυπάρχουν. Επίσης τονίζει ότι «δεν μπορούμε να μιλάμε για τον άνθρωπο και τη φύση ξεχωριστά, επειδή οι άνθρωποι βρίσκονται στη φύση, ή αλλιώς είναι ένα μέρος της» (Redfield, 1953 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013, 153). Κάτι το οποίο υποστηρίζουν και παλαιότεροι θεωρητικοί όπως ο Θωρό (2007) και ο Μιουρ (1894). Πολλές διαφορετικές σχολές της περιβαλλοντικής ηθικής συμφωνούν ότι ο άνθρωπος και η φύση είναι στενά αλληλοσυνδεόμενες (Kornina & Cherniak, 2015).

Εξαιτίας αυτής της αλληλεξάρτησης - σύνδεσης πρέπει να αναπροσαρμόσουμε και να διευθετήσουμε εκ νέου αξίες που ρύθμιζαν ως τώρα τις συμπεριφορές μας (Γεωργόπουλος & Καρεγεωργάκης, 2005) απέναντι στο φυσικό κόσμο και ότι τον

συναποτελεί. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τους θεωρητικούς της περιβαλλοντικής ηθικής έχουν διαμορφωθεί δυο πρωταρχικοί προσανατολισμοί – αυτός του ανθρωποκεντρικού και του οικοκεντρισμού. Ο πρώτος από αυτούς (ανθρωποκεντρικός) σύμφωνα με τον Redfield (1953:5 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) προήλθε εξαιτίας της εγκατάλειψης μιας πρωτογενούς κοσμοθεωρίας από τις σύγχρονες κοινωνίες, η οποία βασιζόταν στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι δεν επιδιώκουν να ελέγξουν ή να κυριαρχήσουν στο περιβάλλον τους αλλά αντίθετα, έχουν σκοπό να συνυπάρξουν μαζί του. Η εγκατάλειψη αυτής της κοσμοθεωρίας, κυρίως από τον σύγχρονο, βιομηχανικό, δυτικό κόσμο αντικατοπτρίζει την αποξένωση του ανθρώπινου είδους από την ενότητα του σύμπαντος, προσλαμβάνοντας τον άνθρωπο ως κάτι ξεχωριστό από τη φύση και αντιμετωπίζοντας τη φύση ως αντικείμενο πάνω στο οποίο ο άνθρωπος μπορεί να ασκήσει *ανενόχλητος* το θέλημά του (Kellert & Wilson, 2013). Έτσι, χάνοντας την αίσθηση της βαθύτερης ενότητας με τη φύση, ο άνθρωπος καταλήγει να μην θεωρεί τίποτα ιερό, προσλαμβάνοντας τα πάντα ως πόρους προς χρησιμοποίηση, εκμετάλλευση και τελικά καταστροφή (Berry 2013, 16 οπ. αναφ. στο Τσεβρένη, 2020β).

Στον πυρήνα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται ο άνθρωπος, κάτι που διαφαίνεται και από τα ίδια τα συνθετικά της λέξης, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ανθρωποκεντρική προοπτική η οποία μας οδηγεί να επιβάλουμε την τάξη στο σύμπαν «μας», τοποθετώντας τα ζώα σε κατηγορίες (Kellert & Wilson, 2013) και κατηγοριοποιώντας ό,τι άλλο υπάρχει στον φυσικό κόσμο. Δηλαδή αντί να αναγνωρίσουμε την εγγενή αξία των ζώων και να προσεγγίσουμε την αληθινή τους φύση, ο ανθρωποκεντρισμός έρχεται να αποδώσει ηθική αξία μόνο στους ανθρώπους, (Korpiina & Cherniak, 2015), δημιουργώντας έτσι την αντίληψη ότι όλα τα όντα και τα πράγματα υπάρχουν για να εξυπηρετούν τον ανθρώπινο πολιτισμό, την ανάπτυξη και την ευημερία του ως περιεχόμενο-προϊόν και ως μέσο εκπαίδευσης (Spannring 2015 οπ. αναφ. στο Spannring, 2016). Οι άνθρωποι από παλιά θεωρούσαν πως έχουν ηθικές υποχρεώσεις μόνο προς άλλους ανθρώπους (Καραγεωργάκης & Γεωργόπουλος, 2005) κάνοντάς μας να αντιληφθούμε τη θέση που έχει κατακτήσει η προοπτική αυτή στην κοινωνία μας, η οποία παραμένει τόσο ενοποιημένη στη δυτική κοσμοθεωρία, αφήνοντάς μας πνευματικά αποξενωμένους από τη μη ανθρώπινη ζωή (Kellert & Wilson, 2013). Απόρροια αυτού είναι ότι ο ανθρωποκεντρισμός και ο διαχωρισμός των ειδών (speciesism) είναι τόσο βαθιά ριζωμένοι στις δυτικές κοινωνίες που παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αόρατοι, δρώντας παρασκηνιακά ακόμη και εντός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Spannring, 2016)

Σύμφωνα με τους Korpiina και Cherniak (2015) μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διέπεται από την ανθρωποκεντρική προσέγγιση με αποτέλεσμα να εστιάζουμε σε λανθασμένες οπτικές και να απομονώνουμε τους εαυτούς μας από τη φυσική κοινότητα χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε, διαμορφώνοντας μια βαθιά και επικίνδυνη μοναξιά.

Παράλληλα, η ανθρωποκεντρική προσέγγιση τοποθετεί την ανθρωπότητα εκτός του φυσικού κόσμου, δημιουργώντας μια κατασκευασμένη και τεχνητή διάκριση που της προσφέρουν την ψευδαίσθηση της ανωτερότητας, τοποθετώντας την πιο πάνω από τα άλλα έμβια και άβια όντα. Σε αυτήν την κατάσταση, η ανθρωπότητα κατέχει μια παροδική εμπειρία «πλούτου» εις βάρος των άλλων πλάσμάτων, χωρίς να αντιλαμβάνεται ότι η προσφορά (στην πραγματικότητα «θυσία») είναι από την ίδια την πηγή πλούτου -τη φύση- από την οποία ρέει η αληθινή δύναμη αφθονίας, δημιουργικότητας, αμοιβαιότητας και αμοιβαίας άνθησης (Crist & Kornina, 2014 οπ. αναφ. στο Kornina & Cherniak, 2015). Με λίγα λόγια, η ανθρωποκεντρική προσέγγιση στηρίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι επιπτώσεις του περιβάλλοντος επηρεάζουν τους ανθρώπους, την ανθρώπινη ευημερία, τα ατομικά συμφέροντα και την αισθητική (Kahn & Kellert, 2002). Με αποτέλεσμα, οι ανθρωποκεντρικές υποθέσεις και τα ανθρωποκεντρικά ιδεώδη να καθιστούν δύσκολη την «απελευθέρωση» άλλων ζώων και να ισχυροποιούν την εξουσία και τον έλεγχο πάνω στα ζώα και στον φυσικό κόσμο, κάτι το οποίο συνέβαλε στην περιβαλλοντική κρίση που αντιμετωπίζουμε (Russell 2000· Corman 2011 οπ. αναφ. στο Spannring (2016).

Για την ακρίβεια, η υιοθέτηση της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης μάς οδήγησε στην ανάπτυξη ασυνείδητων, ακούσιων ενεργειών και αντιλήψεων, οι οποίες πυροδότησαν τον διαχωρισμό ανθρώπων /φυσικού κόσμου αλλά και ανθρώπων/ζώων και στη συνέχεια οδήγησαν στην ανάπτυξη και βίωση της περιβαλλοντικής κρίσης. Καθιστώντας έτσι την ανθρωποκεντρική αντίληψη ως κύρια υπεύθυνη για τα οικολογικά δεινά (Καραγεωργάκης & Γεωργόπουλος, 2005). Ανθρωποκεντρικές στάσεις αφορούν κυρίως θεωρήσεις στις οποίες η φύση αρχικά προσλαμβάνεται ως φυσικό κεφάλαιο ή αντικείμενο ιδιοκτησίας το οποίο ανήκει ολοκληρωτικά στο ανθρώπινο είδος. Ειδικότερα, ο ανθρωποκεντρισμός αντιμετωπίζει τη φύση ως αγαθό με εργαλειακή αξία και εκμεταλλεύεται τα οικοσυστήματα ως φυσικούς πόρους, για ένα και μόνο σκοπό: την ανθρώπινη ευημερία, αδιαφορώντας για το υπόλοιπο φυσικό σύνολο (Kornina & Cherniak, 2015).

Ωστόσο, η ανθρωποκεντρική οπτική δεν γίνεται αντιληπτή μόνο στον ενήλικο τρόπο σκέψης. Σύμφωνα με τη Malone (2015) ακόμα και τα παιδιά παρουσιάζουν ανθρωποκεντρικές απόψεις για τη φύση, οι οποίες αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι αρκετά αποσυνδεδεμένοι από αυτήν (Spannring, 2016). Η Carey (1985, 1995 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) έρχεται με τη σειρά της να υποστηρίξει ότι η αρχική προσέγγιση των φυτών και των ζώων από τα παιδιά είναι όντως ανθρωποκεντρική καθώς η κατανόηση τους για τα άλλα ζωντανά πλάσματα αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό ή σε αναλογία προς τα ανθρώπινα όντα (Inagaki & Hatano, 1991 οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002). Αυτό, επίσης, μπορεί να υποστηριχθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά αποδίδουν ιδιότητες στα ζώα με βάση την ομοιότητά τους με τον άνθρωπο (Coley, 1995) καθώς τον βλέπουν ως το «πρότυπο, κεντρικό, ζωντανό» ον και μέσα από αυτό αποδίδουν ιδιότητες σε όλα τα υπόλοιπα όντα (Kahn & Kellert, 2002).

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα που μελετάμε (παιδιά προσχολικής ηλικίας) σύμφωνα με την Carey η κατανόησή τους για τα ζωντανά όντα στηρίζεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα ανθρώπινα όντα για μια ακόμη φορά παρουσιάζονται ως πρότυπα συμπεριφοράς. Υπάρχουν περαιτέρω μελέτες που φανερώνουν ότι οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δηλαδή τεσσάρων έως έξι ετών, για τον φυσικό κόσμο είναι πράγματι ανθρωποκεντρικές (Παπαδοπούλου & Παραστατίδου, 2008), δεδομένου ότι ο άνθρωπος αποτελεί επίκεντρο στη θέαση του ανθρώπου σε σχέση με άλλα ζωντανά πλάσματα (Kahn & Kellert, 2002).

Από την άλλη πλευρά, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και εξερευνούν τον κόσμο, αποκτούν πολλές πληροφορίες σχετικά με τα φυτά και τα ζώα, που τους δίνουν τη δυνατότητα να επιτελούν συνδέσεις αυτών των πληροφοριών μεταξύ τους, με αποτέλεσμα η γνώση αυτή να επηρεάζει τα πρότυπα της συλλογιστικής τους σκέψης. (Kahn & Kellert, 2002). Πέραν όμως των παραπάνω, πρέπει να ληφθεί υπόψη και ο κοινωνικός-πολιτιστικός παράγοντας αφού, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών διαμένουν στις μεγαλουπόλεις, με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά να έχουν σχετικά μικρή διαδραστική και άμεση εμπειρία με τη φύση και τα ζώα. Με λίγα λόγια, η δυτική κοινωνία και ο πολιτισμός δεν προωθεί θετικές-οικοκεντρικές οπτικές προς τη φύση, γεγονός που οδηγεί στην ισχυροποίηση της ανθρωποκεντρικής σκέψης των παιδιών.

Αντιθέτως, κοινωνίες και πολιτισμοί με έντονη δια-δραστική εμπειρία και διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας ή φιλικών πολιτιστικών πεποιθήσεων προς τη φύση τείνουν να μετριάζουν την ανθρωποκεντρική οπτική, προσεγγίζοντας μία πιο οίκοκεντρική θέαση του κόσμου (Kahn & Kellert, 2002). Για παράδειγμα, ο ιαπωνικός πολιτισμός έχει χαρακτηριστεί ως ενθαρρυντικός για μια ισχυρή εκτίμηση προς τη φύση (Higuchi, 1979· Minami 1970· Murota 1986 & Watanabe 1974 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013), παρά το γεγονός ότι οι Ιάπωνες ζουν σε άκρως αστικές, τεχνολογικά προσανατολισμένες, βιομηχανικές κοινωνίες. Παρόλα αυτά, σε μια τέτοια κοινωνία η φύση χαρακτηρίζεται ως ευλογία και φίλος για τον ιαπωνικό λαό (Murota, 1986 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) έχοντας ως απόρροια περισσότερο οικοκεντρικές οπτικές, υποστηρίζοντας ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι οι πολιτιστικές πεποιθήσεις και στάσεις που ακολουθεί μια κοινωνία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις των ανθρώπων ή πολιτών της (Born, 2018). Συνεπώς, σε κουλτούρες όπου οι άνθρωποι θεωρούνται και θεωρούν τον εαυτό τους ως αναπόσπαστο μέρος της φύσης ενδέχεται να προάγουν λιγότερο ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις. Ενώ, σε αστικές, δυτικές κοινωνίες όπου οι άνθρωποι θεωρούν ότι υπάρχουν εκτός από τη φύση είναι πιθανότερο να αναπτυχθεί η ανθρωποκεντρική οπτική.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι σε μια ανθρωποκεντρική κοινωνία η επιλογή για μια οικοκεντρική προσέγγιση κρίνεται εξαιρετικά απίθανη, καθώς το κυρίαρχο πρότυπο δεν συνάδει με τα δικαιώματα (Spannring, 2016) όλων των στοιχείων του

φυσικού κόσμου. Απεναντίας, αυτό το πρότυπο έχει να κάνει με την επιβίωση, όχι όμως την αφηρημένη ηθική επιβίωση όλων των όντων, αλλά την επιβίωση του ανθρώπινου είδους και τη διατήρηση μιας συγκεκριμένης ποιότητας ζωής (Kellert & Wilson, 2013). Εν ολίγοις, ο ανθρωποκεντρισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα κυρίαρχο πολιτιστικό μοντέλο, το οποίο όχι μόνο τοποθετεί τους ανθρώπους (και όχι μόνο τον ενήλικα) στο επίκεντρο των υλικών και ηθικών ανησυχιών (Korpinina & Cherniak, 2015), αλλά αποκόπτει και όλα τα υπόλοιπα μέρη της φύσης από αυτό το «πάζλ», αντιμετωπίζοντας τα με μοναδικό υπαρξιακό σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι η υιοθέτηση και ο ενστερνισμός τέτοιων αντιλήψεων μάς οδηγεί όλο και περισσότερο στη ρήξη των σχέσεών μας με την φύση, κάτι το οποίο αποτελεί έναν από τους παράγοντες της ανάπτυξης της περιβαλλοντικής κρίσης που αντιμετωπίζουμε.

Από την άλλη πλευρά, η αύξηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων έγινε η αιτία όχι μόνο για να βρεθούν τρόποι για την τεχνική αντιμετώπισή τους, αλλά και για την ανάδειξη μια νέας οπτικής και προσανατολισμού του ανθρώπου προς τη φύση. Η ανάγκη για μια διαφορετική ηθική αφετηρία προκειμένου να αντιμετωπιστεί κατά κάποιο τρόπο η περιβαλλοντική κρίση έχει ήδη επισημανθεί από τον προηγούμενο αιώνα (Routley, 1973). Ο Μαντζαρίδης (2015 οπ. αναφ. στο Παπασταύρου, 2017) αναδεικνύει το ζήτημα της οικολογικής ηθικής, τονίζοντας ότι ο άνθρωπος πρέπει να ευαισθητοποιηθεί και να συνειδητοποιήσει ότι είναι οργανικά δεμένος με τη φύση και οφείλει να συνυπάρχει μαζί της σε μία βάση αρμονίας και ηθικής. Πολλές διαφορετικές σχολές της περιβαλλοντικής ηθικής συμφωνούν ότι ο άνθρωπος και το περιβάλλον είναι στενά αλληλένδετα, διασυνδεδεμένα και η σχέση μεταξύ ανθρώπινου και μη ανθρώπινου κόσμου είναι αυτή της αμοιβαιότητας (Korpinina & Cherniak, 2015).

Αντίθετα, το φιλοσοφικό ρεύμα του οικοκεντρισμού βασιζόμενο στην αξία όλων των πλασμάτων και στοιχείων της φύσης τοποθετεί τα οικοσυστήματα ή τη βίοςφαιρα στο επίκεντρο και στην καρδιά της ηθικής εκτίμησης. Έτσι δημιουργείται μια βιοκεντρική πεποίθηση η οποία προκύπτει από την αγάπη της ζωής ή την αγάπη της φύσης (βιοφιλία) (Korpinina & Cherniak, 2015· Kellert & Wilson, 2013). Ο Aldo Leopold, ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ως πρωτεργάτης της οικοκεντρικής σκέψης, τονίζει ότι: *“Η ηθική κατευθύνει όλα τα μέλη μιας κοινότητας να αντιμετωπίζουν το ένα το άλλο με σεβασμό προς αμοιβαίο όφελος όλων. Η ηθική της γης επεκτείνει τον ορισμό της «κοινότητας» για να συμπεριλάβει όχι μόνο τους ανθρώπους, αλλά και όλα τα άλλα μέρη της Γης: εδάφη, νερά, φυτά και ζώα, ή αυτό που ο Leopold ονόμασε «η γη»”* (Leopold 1968, 204). Με βάση μια τέτοια πεποίθηση, η ανθρωπότητα και η φύση μπορούν να θεωρηθούν πλήρως συνδεδεμένες, αφού *«Ο άνθρωπος και ο μη-ανθρώπινος κόσμος είναι συνδεδεμένοι μαζί σε μια ηθική τάξη. Το σύμπαν είναι ηθικά σημαντικό. Όταν ο άνθρωπος δρα προς τη φύση, οι πράξεις του περιορίζονται από ηθικές σκέψεις»* (Redfield, 1953 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013, 153). Έτσι η ιδέα της ηθικής της γης είναι απλά η φροντίδα για τους ανθρώπους, για τη γη, για την

ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ τους και για την ανάκτηση του σημαντικότερου δεσμού ανθρώπου-φύσης (Leopold, 1949).

Η οικοκεντρική προσέγγιση επικεντρώνεται στην εγγενή αξία της φύσης. Ο Norton (1987 οπ. αναφ. στο Καραγεωργάκης & Γεωργόπουλος, 2005) έρχεται να εξηγήσει ότι η «εγγενής αξία» ενός όντος δεν συνεισφέρει στην αξία κάποιου άλλου όντος, κάθε ον έχει δηλαδή τη δική του αυταξία. Κατά τον Naess και το ρεύμα της βαθιάς οικολογίας αναγνωρίζεται η εγγενής αξίας όλων των όντων και των φυσικών οντοτήτων και στοιχείων της φύσης πέρα από τα ανθρώπινα συμφέροντα (Korpnina & Cherniak, 2015).

Οι Kronlid και Öhman (2013 οπ. αναφ. στο Korpnina & Cherniak, 2015) έχουν διακρίνει πέντε διαφορετικές τυπολογίες της μη ανθρωποκεντρικής δεοντολογίας στο πλαίσιο της έρευνας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι οποίες αφορούν την ενσυναίσθηση, τα δικαιώματα των ζώων, την κοινωνική δεοντολογία των ζώων, τον βιοκεντρισμό και τον οικοκεντρισμό. Η πρώτη συνιστώσα αιτιολογείται καθώς τα μη ανθρώπινα όντα με την ικανότητα βίωσης της πείνας και του πόνου μπορούν να χαρακτηριστούν ως όντα με εγγενή αξία. Όσον αφορά τη δεύτερη και τρίτη τυπολογία, αρχικά τα μη ανθρώπινα ζώα με την αίσθηση του εαυτού και έπειτα τα ζώα με την ικανότητα να εμπλέκονται σε σχέσεις έχουν επίσης εγγενή αξία. Η τέταρτη συνιστάμενη δικαιολογείται από το γεγονός ότι όλοι οι οργανισμοί έχουν εσωτερική αξία λόγω της μοναδικής ύπαρξής τους. Και πέμπτων τα οικοσυστήματα και τα είδη έχουν εσωτερική αξία ως ξεχωριστές οντότητες στον οικοκεντρισμό καθώς μας παρέχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουμε μαζί τους, αλλά και επειδή έχουν την ικανότητα να διατηρούν τη ζωή και την ευημερία με την ακεραιότητα, τη σταθερότητα και την ομορφιά τους.

Συχνά ο οικοκεντρισμός μπορεί να παραλληλιστεί με μια εναλλακτική έννοια - την οικολογική δικαιοσύνη, αλλιώς γνωστή ως οίκο-δικαιοσύνη, ή δικαιοσύνη συνδεδεμένη με το περιβάλλον (Schlosberg 2004 οπ. αναφ. στο Korpnina, 2019), μια έννοια που αναφέρεται στη δικαιοσύνη μεταξύ όλων των ειδών (Shoreman-Ouimet & Korpnina 2015 οπ. αναφ. στο Korpnina, 2019). Έτσι, η αντίληψη της φύσης ως εμπόρευμα ξεθωριάζει, και αναδύεται η εγγενής αξία όλων των πλασμάτων και στοιχείων του φυσικού κόσμου, όπου παραδείγματος χάριν τα ζώα είναι σημαντικά καθώς όλα τα είδη έχουν καθολικά και ανεξάρτητα δικαιώματα (Kellert & Wilson, 2013). Με λίγα λόγια, η φύση έχει δικαιώματα (Kahn & Kellert, 2002), αξίζει σεβασμό και δίκαιη μεταχείριση από όλους. Το κυριότερο στην προσέγγιση αυτή είναι ότι μας βοηθά να μην προσεγγίζουμε ανθρωποκεντρικά τον υπόλοιπο κόσμο καθώς δεν λαμβάνουμε μόνο εμείς οφέλη από αυτήν, αλλά δημιουργούμε μία σχέση αλληλεπίδρασης στην οποία και τα δύο μέρη είναι εξίσου σημαντικά.

Κατά τον Leopold (1949) πρωταρχικό ηθικό μέλημα του ανθρώπου αποτελεί η υγεία και η ευημερία των οικολογικών συνόλων, όπως τα είδη ή τα οικοσυστήματα, και όχι η ευημερία μόνο μεμονωμένων φυτών και ζώων. Σύμφωνα με την ηθική της γης, οι άνθρωποι έχουν ηθικές υποχρεώσεις όχι μόνο για τους συνανθρώπους τους,

αλλά και για «το έδαφος, το νερό, τα φυτά και τα ζώα ή συλλογικά: τη γη» (Leopold, 1949,85). Κάνοντας έτσι αντιληπτό, ότι οι μη ανθρωποκεντρικές ηθικές προσεγγίσεις ενασχολούνται με τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και συγκεκριμένα τη διατήρηση - όχι τόσο για τη χρησιμότητά της προς εμάς, αλλά για το όφελος ολόκληρων των ενδιαιτημάτων ή των ειδών (Kornina & Cherniak, 2015).

Όμως, συχνά η ηθική διαμορφώνεται από ηθικές, πολιτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές, ιστορικές, γεωγραφικές εισροές (Myers, 2007· Dernikos & Bhagwanji, 2018), εμπειρίες και μάθηση με αποτέλεσμα οι έρευνες να δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων, περίπου το 95%, βλέπει τη φύση και τα ζώα και γενικά το περιβάλλον ως κάτι από το οποίο μπορεί να καρπωθεί οφέλη, ενώ μόνο περίπου το 5% ενστερνίζεται μία πιο οικοκεντρική προσέγγιση (Kahn & Kellert, 2002). Για τον λόγο αυτό ο οικοκεντρισμός καθίσταται αρκετά σημαντικός έχοντας ρίζες στην περιβαλλοντική φιλοσοφία, η οποία αμφισβητεί την εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντος (Kornina, 2019).

Σύμφωνα με τον Ζήνωνα: *«Η λειτουργία του πνεύματος διασφαλίζει την ενότητα του κόσμου και το πνεύμα κάνει τα όντα συγγενικά»*, κάτι που μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους στην παγκόσμια αρμονία με το υπόλοιπο σύνολο (Μοσχονάς 2010 οπ. αναφ. στο Μάνδουλα, Φανουράκη, Μουρατίδης & Τσεβρένη, 2012). Ακόμη, κατά τους Στωικούς φιλοσόφους υπέρτατος σκοπός του ανθρώπου είναι να εναρμονιστεί με το σύμπαν όχι όμως ως μια μελλοντική επιδίωξη, αλλά ως κάτι που αφορά το παρόν και την ίδια τη φύση του ανθρώπου (Μάνδουλα, Φανουράκη, Μουρατίδης & Τσεβρένη, 2012). Η εξέλιξη της ηθικής της γης αποτελεί μια διανοητική και συναισθηματική διαδικασία (Leopold, 1966) όπου μέσω αυτής και του οικοκεντρισμού μπορούμε να επέλθουμε σε μια βαθύτερη κατανόηση της συνέχειας, της φροντίδας και της ενσυναίσθησης για όλο το οικολογικό σύνολο (Spannring, 2017). Πρέπει να υπενθυμίσουμε στους εαυτούς μας ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος εξελίχθηκε σε έναν βιοκεντρικό κόσμο, και όχι σε έναν άνθρωπο-ρυθμιζόμενο κόσμο, καθώς ακόμη και η γλώσσα και ο πολιτισμός επεκτάθηκαν, εφόσον οι άνθρωποι άρχισαν να «χρησιμοποιούν» ζωντανούς οργανισμούς διαφόρων ειδών ως κύρια πηγή έμπνευσης (Kellert & Wilson, 2013). Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο επαναπροσδιορισμός και η επαναφορά της οπτικής μας για τον κόσμο σε οικοκεντρικές κατευθύνσεις θα μπορούσαν να είναι δυνατά, δεδομένης της ιστορίας της εξέλιξής μας.

1.5. Η έρευνα για τη σχέση παιδιών και ζώων

Από τα παλαιά χρόνια οι άνθρωποι και κυρίως οι επιστήμονες προσπαθούσαν να ανακαλύψουν και να γνωρίσουν τις πολύπλοκες και περίεργες πτυχές αυτού του κόσμου. Κάποιοι μέσα σε αυτές θα τοποθετούσαν και τα ζώα, τα οποία αφορούν μια από τις πιο συναρπαστικές, ξένες αλλά γνωστές και διαθέσιμες πτυχές της φύσης κατά τον Myers (2007). Ωστόσο θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε ότι ο κόσμος των

ζώων έχει ερευνηθεί βιολογικά, εξελικτικά κ.α. Όμως ελάχιστες έρευνες αφορούν τις σχέσεις ανθρώπων-ζώων. Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα έχει στραφεί στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων-ζώων εμπνέοντας έναν μεγάλο αριθμό ακαδημαϊκών κλάδων να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν τους γείτονες μας -τα ζώα- όπως τα αναφέρει ο Oakley (2011 οπ. αναφ. στο Spanning, 2016).

Η Bryant (1990) μελέτησε τα πιθανά κοινωνικό-συναισθηματικά οφέλη και τις συνέπειες που βιώνουν τα παιδιά όταν σχετίζονται με ζώα συντροφιάς. Η Morrow (1998) διερεύνησε ερωτήματα σχετικά με τη φύση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών οι οποίες περιλαμβάνουν τη στενή σχέση με ζώα συντροφιάς. Οι Hansen, Messinger, Baun & Megel (1999) αναφέρουν ότι η παρουσία των ζώων συντροφιάς σε περιπτώσεις ασθένειας είναι χρήσιμη για να μειώσει τη δυσφορία που προκαλείται στα παιδιά, κάνοντας φανερή την ανθρωποκεντρική κατεύθυνση των επιστημών της εποχής. Η Lookabaugh-Triebebacher (1998) εξέτασε τη χρήση των κατοικίδιων ζώων ως μεταβατικά αντικείμενα (transitional objects) και τη συμβολή τους στη συναισθηματική ευεξία των παιδιών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες χωρίς κατοικίδια απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο της φιλίας μεταξύ ζώων και ανθρώπων, τις κοινές δραστηριότητές τους, τους τρόπους επικοινωνίας αλλά και την αγάπη του ενός για τον άλλον. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα έκανε εμφανή την ανάγκη των επιστημόνων για μια πιο οικοκεντρική σκοπιά στο πεδίο.

Ο Melson (2003) επιχείρησε μια βιοκεντρική προσέγγιση της ανάπτυξης των παιδιών, στην οποία οι επαφές των παιδιών με τον μη ανθρώπινο κόσμο υπόκεινται σε επιστημονικό έλεγχο, τονίζοντας τη σημασία των συναντήσεων των παιδιών με τα ζώα. Άλλοι μελετητές (Daly & Morton, 2006) διερεύνησαν τη σχέση των παιδιών με τα κατοικίδια ζώα σε συνάρτηση με τέσσερις πτυχές (προτίμηση, ιδιοκτησία, προσκόλληση και στάση) προκειμένου να εμβαθύνουν περαιτέρω στη σύνδεση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ αλληλεπιδράσεων ανθρώπου-ζώου και ενσυναίσθησης.

Οι Howard & Vick (2010) εξέτασαν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας με δύο ρομπότ που μοιάζουν με ζώα, δύο τύπους εντόμων και ένα σκυλί επισημαίνοντας την ανάγκη για συστηματικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τα ζώα. Ένα χρόνο αργότερα ο Tipper (2011) τόνισε ότι οι ενήλικες συζητήσεις σχετικά με τη φύση των σχέσεων των παιδιών με τα ζώα δεν εξηγούν επαρκώς τις εμπειρίες των παιδιών κάτι το οποίο με αποτέλεσε και μία από τις αφορμές για την εκπόνηση αυτής της έρευνας. Οι LoBue, Pickard, Sherman, Axford και DeLoache (2012) διερεύνησαν τη συνάφεια και την προτίμηση των παιδιών ανάμεσα στα ζώα και τα παιχνίδια. Ο Jalongo (2015) μελέτησε τις αλληλεπιδράσεις των μικρών παιδιών με σκύλους εξετάζοντας τις μέσω της θεωρίας προσκόλλησης. Οι Hawkins και Williams (2016) τέλος μελέτησαν τις πεποιθήσεις των παιδιών για το μυαλό των ζώων και τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με θετικές και αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τα ζώα.

Ελάχιστα άρθρα αναφέρουν μελέτες περιπτώσεων, στον χώρο της παιδαγωγικής ή της ψυχολογίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για εμπειρική εις βάθος έρευνα σχετικά με τη σχέση και την αλληλεπίδραση ανθρώπων-ζώων. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα για την αλληλεπίδραση ανθρώπου-ζώου είναι ένα αναπτυσσόμενο πεδίο έρευνας που βασίζεται σε καθιερωμένους επιστημονικούς κλάδους καθώς και αναδυόμενα πεδία, όπως η ηθολογία και η βιοοικολογία. Για τον λόγο αυτό, επιχείρησα να θέσω ερωτήματα στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας σχετικά με τη σχέση παιδιού-ζώου, προκειμένου να συμβάλω στον επιστημονικό διάλογο, σχετικά με την επανεξέταση των σχέσεων μεταξύ των ειδών με σεβασμό και στα δύο μέρη της σχέσης, αλλά και την προώθηση μιας πιο οικοκεντρική ματιάς για την αντίληψη του κόσμου των ζώων από τα παιδιά. Επομένως, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπάρχει στην παιδαγωγική έρευνα και πρακτική όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις παιδιών-ζώων και τη δυναμική ανάμεσά τους.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη στοχεύει κατά κύριο λόγο στη διερεύνηση και την προσέγγιση της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα. Περαιτέρω στόχοι της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τα ζώα και η διερεύνηση του βαθμού αλληλεπίδρασής τους.

Όσον αφορά τον 1^ο στόχο, δηλαδή τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τα ζώα, αναφερόμαστε στο πώς αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τα ζώα. Έπειτα, όσον αφορά τον 2^ο μας στόχο, δηλαδή τη διερεύνηση του βαθμού αλληλεπίδρασης τους, μας ενδιαφέρει η διερεύνηση της συχνότητας αλληλεπίδρασης των παιδιών αυτής της ηλικίας με τα ζώα. Πιο συγκεκριμένα αν αυτή η σχέση και η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση, σε μεμονωμένες περιπτώσεις ή αν υπήρξε σε μια και μοναδική στιγμή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν κατά κύριο λόγο ανοιχτού τύπου έτσι ώστε να μην μπορούν να απαντηθούν με ναι/όχι, να προσδιορίζουν το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης που θέλαμε να εξετάσουμε και να προσανατολίζουν τους συμμετέχοντες προς μια κατεύθυνση χωρίς όμως να προβλέπονται τα ευρήματα (Willig, 2015). Αρχικά μας ενδιέφερε να ερευνήσουμε ποια στοιχεία καθορίζουν τη σχέση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα. Και ως δευτερεύον στόχος ήταν να αντιληφθούμε ποια στοιχεία διαμορφώνουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ζώα.

2.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτέλεσαν παιδιά προσχολικής ηλικίας (4^{ων}-6^{ων} ετών) και των δύο φύλων από νηπιαγωγεία τριών διαφορετικών περιοχών του Νομού Μαγνησίας όπως αναφέραμε και παραπάνω προκειμένου να προσπαθήσουμε να αποκτήσουμε μια γενική άποψη σε διαφορετικές περιστάσεις. Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ήταν 34 παιδιά τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα από δημόσια σχολεία. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι σε κάθε συνάντηση συμμετείχαν διαφορετικά παιδιά καθώς η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε χώρα σε διαφορετικά νηπιαγωγεία.

Αρχικά η πρώτη συνάντηση έγινε στην πόλη του **Βόλου με τα παιδιά του 22^{ου} Νηπιαγωγείου** στις 14/5/2019 με δείγμα 8 παιδιών από τα οποία τα 4 ήταν προνήπια. Ο αριθμός των κοριτσιών και των αγοριών ήταν ισάριθμος (4-4).

Η δεύτερη έλαβε χώρα στη **Νέα Αγχίαλο** και συγκεκριμένα **στο 2^ο Νηπιαγωγείο** Νέας Αγχιάλου με ημερομηνία διεξαγωγής 20/5/2019 και συνολικό αριθμό παιδιών

16, εκ των οποίων τα 10 ήταν νήπια και τα υπόλοιπα 6 ήταν προ-νήπια. Από τα 16 παιδιά τα 7 ήταν κορίτσια υπόλοιπα 9 αγόρια.

Τέλος, η τελευταία ερευνητική φάση διεξήχθη στο **12ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας** (προάστιο του Βόλου) στις 21/5/2019 με συνολικό αριθμό παιδιών 11 από τα οποία τα 3 ήταν προ-νήπια. Σε αυτό το νηπιαγωγείο τα 7 ήταν αγόρια και τα 4 κορίτσια.

2.3 Μεθοδολογικές επιλογές

Στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδίου ή αλλιώς του σχεδίου διερεύνησης μιας ερευνητικής εργασίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μέθοδος ή οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων, οι οποίες είναι οι συγκεκριμένες, εξειδικευμένες τεχνικές ή τακτικές που χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή για να συλλέξει τα δεδομένα του και μερικές φορές θεωρείται αλλά όχι απαραίτητα πάντα ότι συνδέονται με τις ερευνητικές στρατηγικές οι οποίες αναφέρονται στον γενικότερο και ευρύτερο προσανατολισμό για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Robson, 2010). Σύμφωνα με τον Kvale (1996, 278 οπ. αναφ. στο Willig 2015) οι μέθοδοι μπορούν να περιγράφουν ως «ο δρόμος προς έναν σκοπό» και κατά τη Willig (2015) προσφέρουν στο ερευνητή επιτυχείς τρόπους προσέγγισης προκειμένου να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, κάτι το οποίο αναφέρει και ο Robson (2010).

Τα ερευνητικά ερωτήματα βοηθούν τον ερευνητή να αποφασίσει την κατάλληλη ερευνητική στρατηγική (Robson, 2010). Αυτή (η ερευνητική στρατηγική) και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων πρέπει να είναι συμβατές με τον επιστημολογικό προσανατολισμό της έρευνας (Willig, 2015) αφού και η μέθοδος που θα επιλέξει ο κάθε ερευνητής για τη συλλογή των δεδομένων του συνήθως παραπέμπει στην εκάστοτε έρευνα. Κατά τους Howard & Sharp (1994) η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ταυτίζεται συχνά με την ίδια την έρευνα καθώς αποτελεί «δραστηριότητα κλειδί» για αυτήν. Είναι εύλογο να αναφέρουμε την επιμονή πολλών συγγραφέων στην ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ της συλλογής των δεδομένων και της ανάπτυξης της θεωρίας τους (Howard & Sharp, 1994) αλλά και το γεγονός ότι η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων είναι αλληλένδετες (Robson, 2010) καθώς ο τρόπος που θα συλλέξουμε τα δεδομένα θα μας κατευθύνει σε ένα ‘συγκεκριμένο’ τρόπο ανάλυσης τους. Έτσι, ο τρόπος ανάλυσης τους και ο σκοπός που θα υπηρετήσει, μας υπαγορεύουν ουσιαστικά το είδος των δεδομένων που θα απαιτηθούν (Howard & Sharp, 1994).

Υπάρχουν ωστόσο, αρκετές μέθοδοι οι οποίες αντιστοιχούν σε ποιοτικές ή ποσοτικές έρευνες έχοντας κυρίως ως βάση το αντικείμενο της εκάστοτε μελέτης το οποίο δίνει το γενικότερο πλαίσιο προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα σε περιοχές της κοινωνικής έρευνας, η οποία περιλαμβάνει εφαρμοσμένα πεδία όπως η *εκπαίδευση*, η χρήση των σχεδίων εργασίας βασίζεται αποκλειστικά ή σε μεγάλο βαθμό σε

ποιοτικές μεθόδους (Robson, 2010). Παρόλα αυτά, σημαντικό παράγοντα μπορεί να αποτελέσει ο δρόμος που θέλει να ακολουθήσει ο ερευνητής, ακολουθώντας την θετικιστική ή την ερμηνευτική προσέγγιση, υλοποιώντας ένα προκαθορισμένο ή ευέλικτο αντίστοιχα σχέδιο έρευνας. Τα ευέλικτα σχέδια έρευνας, απαιτούν ευέλικτους ερευνητές, καλούς ακροατές, έχοντας μεγάλες απαιτήσεις από αυτούς κατά την διεξαγωγή της μελέτης εφόσον εδώ οι ερευνητές χρησιμοποιούνται ως εργαλείο συλλογής δεδομένων (Robson, 2010). Γενικότερα, η ταυτότητα και η θέση του ερευνητή διαμορφώνει πράγματι καθοριστικά την ερευνητική διαδικασία και τα ευρήματα της (Willig, 2015). Είναι καλό να αναφερθεί ότι ένα ευέλικτο σχέδιο έρευνας εξελίσσεται ταυτόχρονα με την διαδικασία συλλογής των δεδομένων κατά τον Robson (2010), τα οποία συνήθως παρουσιάζονται υπό μορφή λέξεων και όχι αριθμητικά όπως θα εμφανίζονταν σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο.

Όσον αφορά την παρούσα ερευνητική μελέτη ακολουθούμε την προσέγγιση ενός ευέλικτου σχεδίου, στο οποίο τυπικά χρησιμοποιούνται πολλαπλές τεχνικές συλλογής δεδομένων (Robson, 2010). Αυτές μπορούν να διακριθούν σε τεχνικές αυτό-αναφοράς και τεχνικές παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα στις τεχνικές αυτό-αναφοράς ο ερευνητής ρωτά αυτό που θέλει να μάθει, ενώ στις τεχνικές παρατήρησης σημασία έχει το τι νομίζει ή το τι συμπεραίνει ο ερευνητής από την συμπεριφορά των ατόμων που αποτελούν το αντικείμενο παρατήρησης την εκάστοτε φορά. Όσον αφορά τις τεχνικές αυτό-αναφοράς υπάρχουν δύο βασικοί τρόποι διάκρισής τους, η συνέντευξη που θα μας απασχολήσει παρακάτω αλλά και το ερωτηματολόγιο. Συνήθως επιλέγουμε την μια ή την άλλη τεχνική αυτό-αναφοράς ανάλογα με το είδος της έρευνας που θέλουμε να κάνουμε και ανάλογα με τους διαθέσιμους οικονομικούς και χρονικούς πόρους που διαθέτουμε. Η συλλογή των δεδομένων απαιτεί χρόνο σύμφωνα με τους Howard & Sharp (1994) και είναι σημαντικό για τον ερευνητή να αποδείξει ότι τα δεδομένα του έχουν συλλεχθεί με τον κατάλληλο τρόπο με αποτέλεσμα η διαδικασία αυτή να καθίσταται δύσκολη. Στην περίπτωση μας οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που επιλέξαμε για να μας βοηθήσαν να συλλέξουμε τα ερευνητικά μας δεδομένα είναι η τεχνική της συνέντευξης και η τεχνική του σχεδίου. Έτσι, ακολουθούμε την ερμηνευτική ερευνητική προσέγγιση με μέθοδο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη και το σχέδιο.

Η τεχνική της συνέντευξης είναι μια ερευνητική μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα (Robson, 2010) και διακρίνεται σε πολλούς και διαφορετικούς τύπους, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το πόσο δομημένες, τυποποιημένες είναι οι συνεντεύξεις αυτές και ανάλογα με τις περιστάσεις που θα διεξαχθούν επιλέγοντας το κατάλληλο είδος. Σύμφωνα με τη Willig (2015) πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες θεωρούν ότι οι συνεντεύξεις παρέχουν πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας σε σχέση με άλλες μεθόδους και με χαμηλότερη συχνότητα μεροληψίας. Τα είδη των συνεντεύξεων ανάλογα με το πόσο δομημένες είναι διακρίνονται στη δομημένη, την ημι-δομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη κατά τον Robson (2010). Αυτοί οι διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων συνδέονται σε κάποιο

βαθμό με το «βάθος» των αποκρίσεων που αναζητάμε στην κάθε περίπτωση (Robson, 2010).

Αρχικά η δομημένη συνέντευξη σύμφωνα με τον Robson (2010) έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, διατύπωση και διάταξη και η μοναδική διαφορά από τα ερωτηματολόγια δειγματοληπτικής έρευνας που βασίζονται σε συνεντεύξεις είναι η χρήση 'ανοιχτών' ερωτήσεων. Ωστόσο η ημι-δομημένη συνέντευξη έχει και αυτή προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διαφορά της με την δομημένη συνέντευξη γίνεται αντιληπτή από το ότι η διάταξη των ερωτήσεων μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με το τι κρίνει καταλληλότερο ο ίδιος ο ερευνητής. Σε αυτήν την περίπτωση οι ερωτήσεις είναι πολύ πιθανό να αλλάξουν, να παραλειφθούν, να συμπεριληφθούν νέες αλλά και να δοθούν περαιτέρω εξηγήσεις από τον συνεντευκτή αν το κρίνει απαραίτητο για την ομαλή εξέλιξη της συνέντευξης. Έχοντας ως αποτέλεσμα σε αυτόν τον τύπο συνέντευξης να απαιτείται σχεδιασμός και προσεκτική προετοιμασία κατά την Willig (2015). Αντίθετα οι μη δομημένες συνεντεύξεις μπορούν να χαρακτηριστούν και ως τελείως άτυπες καθώς ο ερευνητής έχει ενδιαφέρον για μια γενική περιοχή αλλά αφήνει περιθώρια στην συζήτηση να εξελιχθεί μόνη της στο πλαίσιο της συγκεκριμένης περιοχής. Καλό είναι να σημειωθεί ότι ο King (1994) αποκαλεί την ημι-δομημένη και την μη δομημένη συνέντευξη, συνεντεύξεις ποιοτικής έρευνας καθώς αυτές σύμφωνα με τον Robson (2010) χρησιμοποιούνται ευρέως σε ευέλικτα, ποιοτικά σχέδια. Οι λιγότερο δομημένες προσεγγίσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο μεγαλύτερη ευελιξία στην απόκριση (Robson, 2010).

Μια συνέντευξη είναι ένας ευέλικτος και προσαρμοστικός τρόπος συλλογής δεδομένων διότι ο ερευνητής ρωτά τον ερωτώμενο αυτό που θέλει έτσι ώστε να αντλήσει δεδομένα από αυτόν. Μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί ως μια «προφορική εξέταση» καθώς ο ερευνητής ρωτά και θέτει ερωτήσεις υποθέτοντας ότι θα λάβει προφορικές απαντήσεις και αποκρίσεις από τον ερωτηθέντα. Οι συνεντεύξεις έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα όπως και όλες οι άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων. Κατά τον Robson (2010, 323): «ο ανθρώπινος χειρισμός της γλώσσας προσφέρει ένα μοναδικό παράθυρο που ανοίγει σε όσα κρύβονται πίσω από τις πράξεις μας», εννοώντας με αυτό ότι μέσω της γλώσσας και ειδικότερα του προφορικού λόγου, μέσω μιας άμεσης, στοχευμένης ερώτησης, μπορούμε να αντλήσουμε πιο εύκολα και σύντομα πληροφορίες που θα χρειαζόταν αρκετός χρόνος για να τις προσεγγίσουμε έστω στο ελάχιστο μέσω μιας άλλης τεχνικής πχ της παρατήρησης. Για παράδειγμα προφορικές συνεντεύξεις- γκάλοπ στον δρόμο που δίνουν γρήγορα δεδομένα.

Επομένως σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, η συνέντευξη αποτελεί μια χρήσιμη, σύντομη και διερευνητική τεχνική ή αλλιώς τον «συντομότερο δρόμο» σύμφωνα με τον Robson (2010) για να μάθουμε πράγματα και να λάβουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Επίσης η συνέντευξη προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα, μερικά από τα οποία είναι: η δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης (είναι πιο ευέλικτη σε σχέση με τα ερωτηματολόγια), οι

μη λεκτικές ενδείξεις που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των πληροφοριών, η δυνατότητα επεξήγησης κάποιων πραγμάτων προς τον ερωτώμενο, η παροχή πλούσιου και διαφωτιστικού υλικού σε σχέση με άλλες μεθόδους κλπ. Κάποια από τα μειονεκτήματα είναι ότι η συνέντευξη είναι χρονοβόρα, καθώς η ίδια η συνεδρία της ποικίλλει σε διάρκεια, απαιτεί σημαντικές ικανότητες και εμπειρία από τον ίδιο τον ερευνητή, προβάλλονται επιπλέον εμπόδια καθώς χρειάζεται προσεκτική προετοιμασία, διασφάλιση απαιτούμενων αδειών από τους συμμετέχοντες με ενήμερη συγκατάθεση για το τι θα διεξαχθεί στην έρευνα, διακανονισμοί επισκέψεων (Robson, 2010) και μεγαλύτεροι οικονομικοί πόροι σε σχέση με άλλες μεθόδους. Επιπρόσθετα η συνέντευξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος συζήτησης, μια συνομιλία κάτι το οποίο όλοι οι άνθρωποι είναι εξοικειωμένοι καθώς έχουν άμεση εμπειρία, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί και ως πλεονέκτημα.

Το σημαντικότερο ζήτημα τη συλλογής των δεδομένων με συνέντευξη σχετίζεται με την εύρεση του κατάλληλου τρόπου καταγραφής τους (Howard & Sharp, 1994) με αποτέλεσμα οι τρόποι καταγραφής της πορείας της συνέντευξης να ενέχουν ζητήματα αντικειμενικότητας και δεοντολογίας. Η συνέντευξη ενδείκνυται για ποιοτικές μεθοδολογίες με δεδομένα υπό μορφή λέξεων (λόγο), για το όταν η έρευνα επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες καθώς και όταν θέλουμε να καταλάβουμε κάτι παραπάνω που δεν θα μπορούσαμε να αντλήσουμε από άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια κλπ. Σε αυτήν, δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προεργασία ανάλογα με το τύπο συνέντευξης που θα επιλέξει ο κάθε ερευνητής αλλά απαιτεί οικονομικούς και χρονικούς πόρους αλλά και εκπαίδευση του ίδιου του ερευνητή. Τέλος κατά τον Robson (2010) οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως η κύρια ή η μοναδική προσέγγιση σε μια μελέτη αλλά και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Όμως θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν είναι σε καμία περίπτωση μια εύκολη επιλογή ως τεχνική συλλογής δεδομένων καθώς οι τεχνικές που δίνουν έμφαση σε ποιοτικά δεδομένα είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν σωστά (Robson, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αλλά και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα έχει ως συμμετέχοντες παιδιά προσχολικής ηλικίας υπάρχουν δυσκολίες σε ηθικό, μεθοδολογικό και σχεσιακό επίπεδο (Martin, 2019) με αποτέλεσμα το έργο της συλλογής δεδομένων μόνο από την τεχνική της συνέντευξης να καθίσταται αρκετά δύσκολο. Υπάρχουν ευρέως αποδεκτά ζητήματα για τη χρήση των συνεντεύξεων σε μικρά παιδιά, τα οποία σχετίζονται κυρίως με την ηλικία τους, με τη μειονεκτική τους θέση στον λόγο σε σχέση με τους ενήλικες, με τη μνήμη των ίδιων των παιδιών, με την πρόσβαση που έχουν στις αναμνήσεις τους καθώς παρουσιάζονται σχετικά ατελής και ευάλωτες, με τις ικανότητες ανάκλησης τους, με τη ζωηρή τους φαντασία, με το ενδιαφέρον και την σημασία που θα δώσουν στις ερωτήσεις αλλά και με την απειλή που μπορεί να νιώσουν από αυτές (Jolley, 2018). Για αυτούς τους λόγους υπήρξε η ανάγκη δημιουργίας μεθόδων γενικότερα στη βιβλιογραφία που να είναι εστιασμένες στα παιδιά και να λαμβάνουν υπόψη τα

παραπάνω χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, ρομαντικοί καλλιτέχνες αλλά και ο Πικάσο στα τέλη του 18^{ου} αιώνα-αρχές του 19^{ου} τόνισαν την αξία της εκφραστικής δημιουργικότητας στα σχέδια των παιδιών με αποτέλεσμα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα να δοθεί νέα ώθηση στην εκτίμηση των παιδικών σχεδίων. Έτσι αναπτύχθηκε η τάση για την χρήση φυσικών βοηθημάτων που ενυπάρχουν στην καθημερινή ζωή των παιδιών επιτρέποντας στις μνήμες να εκδηλωθούν ευκολότερα και αβίαστα αλλά και ενθαρρύνοντας τα να μιλήσουν περισσότερο για γεγονότα ή εμπειρίες συμπεριλαμβανομένων αληθών και ψευδών πληροφοριών (Jolley, 2018).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέξαμε να βασίσουμε τις συνεντεύξεις μας πάνω στο παιδικό σχέδιο. Πιο συγκεκριμένα, έμπνευση για την έρευνα αποτέλεσε το άρθρο/έρευνα που παρουσιάζει την προσέγγιση «Draw and tell» καθώς σε αυτό τα παιδιά αποτυπώνουν και ζωγραφίζουν αρχικά τον εαυτό τους και έπειτα αναπτύσσεται μια συνομιλία βασισμένη στο σχέδιο. Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί το σχέδιο και θεωρείται μια δημιουργική, παιδοκεντρική τεχνική, σχεδιασμένη για να καλύψει το κενό στη βιβλιογραφία διευκολύνοντας τη δημιουργία εμπειρικών δεδομένων (Martin, 2019).

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια δημοφιλή ερευνητική μέθοδο για την εξερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών (Guillemin, 2004· Jolley, 2010· Merriman & Guerin, 2006· Morrow, 2001· Picard & Lebaz οπ. αναφ. στο Bonoti, Christidou & Spyroy, 2019), και μπορεί να θεωρηθεί ως ένα φιλικό εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στους ερευνητές, στις γνώσεις, στα συναισθήματα και στις εμπειρίες των παιδιών (Pridmore & Lansdown, 1997 οπ. αναφ. στο Bonoti, Christidou & Spyroy, 2019). Μέσω των σχεδίων, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εκδηλώσουν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο και τα συναισθήματά τους γι 'αυτόν με εικόνες (Pridmore & Bendelow, 1995· Punch, 2002· Thomas & Silk, 1990 οπ. αναφ. στο Bonoti, Mouratidi & Leondari, 2015) καθώς οι εικόνες θεωρούνται αναπαραστάσεις μιας συγκεκριμένης πραγματικότητας (Jolley, 2018) αλλά αυτές είναι δυνατόν και να την «διαστρεβλώνουν» (Jolley, 2018) εξαιτίας πολυάριθμων παραγόντων όπως η ζωνηρή τους φαντασία, ή το αναπτυξιακό τους στάδιο.

Ακόμη σύμφωνα με τον Jolley (2018) το σχέδιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέσο επικοινωνίας της διάθεσης, των ιδεών, των συναισθημάτων του παιδιού, ως εργαλείο αξιολόγησης της νοημοσύνης, της προσωπικότητας και των συναισθημάτων του, ως μέτρηση της τρέχουσας συναισθηματικής κατάστασης του απέναντι στο θέμα που ζωγραφίζει, ως προβολή της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, ως μέτρηση της εικονικής αναπαράστασης του αλλά όχι ως εκτύπωση των εσωτερικών του αναπαραστάσεων αλλά και ως βοήθημα της μνήμης καθώς διευκολύνει την ανάκληση πληροφοριών.

Ωστόσο όλα αυτά είναι προσεγγίσεις καθώς γενικά το σχέδιο μας δίνει την ευκαιρία να κάνουμε υποθέσεις που μπορούν να ελεγχθούν με άλλα εργαλεία και πηγές. Κάτι ακόμη που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι τα σχέδια είναι μια ιδανική μέθοδος για μικρά παιδιά καθώς είναι μια τεχνική που δεν απαιτεί την χρήση της

γλώσσας για την αξιολόγηση της αντίληψης των παιδιών σε διάφορες περιπτώσεις και συχνά χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά με πολύ μικρά παιδιά (Villarroel & Infante, 2014 οπ. αναφ στο Mouratidi, Bonoti & Leondari, 2015) ή με παιδιά τα οποία έχουν κάποια προβλήματα γλώσσας (Holliday et al., 2009· Vendeville et al., 2015 οπ. αναφ. στο Mouratidi, Bonoti & Leondari, 2015), ή με παιδιά τα οποία δεν διαθέτουν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να προσδιορίσουν τους υπό εξέταση όρους που τους ζητούνται ή με παιδιά που μπορεί να μην θέλουν να εκφραστούν δυνατά και να μην θέλουν να μιλάνε για τα σχέδια τους αλλά να τα μεταφέρουν, σε αυτά (Mitchell, 2006 οπ. αναφ. στο Bonoti, Christidou & Spyroy, 2019). Με άλλα λόγια η τεχνική αυτή μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να εκφράσουν ισχυρά συναισθήματα τα οποία διαφορετικά ήταν παγιδευμένα πίσω από τους γλωσσικούς τους περιορισμούς (Martin, 2019). Εννοώντας με αυτό, ότι το σχέδιο μπορεί να απομακρύνει αυτούς τους περιορισμούς της συζήτησης που είναι εγγενής σε τυπικά πλαίσια ομιλίας και να δώσει μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Η παραπάνω χρήση του σχεδίου αποκαλύπτει ένα από τα οφέλη που έχουν αναδειχτεί.

Αναλυτικότερα, υπάρχουν και άλλα άμεσα και έμμεσα οφέλη του σχεδίου, για παράδειγμα, για τη μνημονική ικανότητα του παιδιού όπως έχουν αναφέρει πολλοί ερευνητές (Burgess & Hartman, 1993· Gross & Hayne, 1995· Davison & Thomas, 2001· Edwards & Fornham, 1989 οπ. αναφ. στο Jolley, 2018). Αυτά τα οφέλη του σχεδίου μπορούν να χαρακτηριστούν και ως νύξεις όπως αναφέρει ο Jolley (2018) καθώς διευκολύνουν την ανάσυρση πληροφοριών για γεγονότα ή εμπειρίες του παιδιού και του δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για να θυμηθεί. Για άλλους ερευνητές, το σχέδιο μπορεί να λειτουργήσει ως «παγοθραυστικό» κατά τη διάρκεια των συνομιλιών παιδιού-ερευνητή (Bagnoli, 2009 οπ. αναφ. στο Martin, 2019), καθώς αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά. Μέσω του σχεδίου τα παιδιά μπορούν να προσεγγισθούν πιο εύκολα, με αποτέλεσμα να μειωθεί και το άγχος της συνέντευξης. Ακόμη το σχέδιο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο (Rollins, 2005 οπ. αναφ. στο Martin, 2019), το οποίο μπορεί να δια φωτίσει τόσο το παιδί για ανάκληση πληροφοριών της μνήμης, όσο και τον ερευνητή για κατανόηση, συσχέτιση και αποσαφήνιση όσων βλέπει πάνω στο σχέδιο και όσων ακούει.

Από την άλλη πλευρά για τον Jolley (2018) το σχέδιο δια φαίνεται ως «εργαλείο επικοινωνίας» καθώς μπορεί από μόνο του να οδηγήσει σε μια συνομιλία αλλά και να δώσει έναυσμα στον ερευνητή να ρωτήσει τι πραγματικά συμβαίνει στην εικόνα και από τι αποτελείται, κάτι που επισημαίνουν οι Bruck et al (2000 οπ. αναφ. στο Jolley, 2018). Ένα ακόμη όφελος του σχεδίου είναι ότι μπορεί να κρατήσει το παιδί συγκεντρωμένο και ιδιαίτερα αν το θέμα του σχεδίου τα ενδιαφέρει και είναι σημαντικό γι αυτά είναι πιθανότερο να παρακινηθούν να μιλήσουν περισσότερο με αποτέλεσμα να παρατείνεται η διάρκεια της συνέντευξης (Jolley, 2018), και να λαμβάνει ο ερευνητής επιπλέον πληροφορίες καθώς το σχέδιο προσφέρει αυθόρμητες, αναπαραστατικές ενδείξεις και βοηθά στην δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης, ενός δεσμού ανάμεσα στο παιδί και τον ερευνητή.

Ωστόσο υπάρχουν όρια και περιορισμοί στη χρήση του σχεδίου ως βοήθημα της μνήμης σύμφωνα με τον Jolley (2018) και τίθενται προβληματισμοί για την αποτελεσματικότητα του καθώς μπορεί να αποσπάσει την προσοχή του παιδιού λαμβάνοντας υπόψη το νεαρό της ηλικίας του αλλά και για ζητήματα ελέγχου των πληροφοριών εξαιτίας ποικίλων παραγόντων. Ο συνδυασμός, λοιπόν, σχεδίου και συνέντευξης στοχεύει στο να διερευνηθούν με λεπτομέρεια οι ποικίλες αντιλήψεις και απόψεις των παιδιών καθώς το σχέδιο θα δώσει την δυνατότητα στο παιδί να δομήσει γεγονότα ή εμπειρίες πυροδοτώντας πρόσθετες σκέψεις για να εκφραστούν μέσω της συνέντευξης (Butler et al., 1995 οπ. αναφ. στο Jolley, 2018) αλλά όμως ο ερευνητής θα πρέπει να είναι αρκετά προσεκτικός καθώς και τα σχέδια όπως έχουμε αναφέρει αποτελούν και εκφράσεις της παιδικής φαντασίας.

Σύμφωνα με τον Martin (2019) η μέθοδος Draw and tell έχει επίκεντρο το ίδιο το παιδί, καθώς βασίζεται στην άποψη των συμμετεχόντων ως συνεργάτες με στόχο την εργασία με τα ίδια τα παιδιά και όχι απλώς για παιδιά (Mitchell, 2006· Bendelow, 1995 οπ. αναφ. στο Martin, 2019) δίνοντας ακόμη περισσότερη έμφαση στο παιδί-συνεργάτη (Mitchell, 2006 οπ. αναφ. στο Martin, 2019). Ακόμη, η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται ότι μπορεί να προσδώσει μια ρεαλιστική διαδρομή για την παραγωγή πλούσιων ποιοτικών δεδομένων ακόμη και από πολύ μικρά παιδιά (Martin, 2019) με αποτέλεσμα τα σχέδια τους να παρουσιάζονται ως εργαλείο εκμείωσης και εστίες εξαγωγής κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Επίσης είναι σχεδιασμένη με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι διασκεδαστική και προσιτή από παιδιά μικρών ηλικιών και να παράγει δεδομένα που αντικατοπτρίζουν πραγματικά τη συμμετοχή των ίδιων των συμμετεχόντων εκμαιεύοντας τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους. Τα παιδιά σε αυτήν την τεχνική είναι οι "ειδικοί" κατά τους Horstman et al. καθώς είναι το «κλειδί» ή αλλιώς οι βασικοί διερμηνείς της δικής τους τέχνης (2008 οπ. αναφ. στο Martin, 2019), και μπορούν να ελέγχουν το κατά πόσο θα συνεισφέρουν στη συζήτηση του σχεδίου τους (Bagnoli, 2009 οπ. αναφ. στο Martin, 2019).

Με λίγα λόγια στη δραστηριότητα αυτή το παιδί βρίσκεται σε μια θέση «εξουσίας» έχοντας τον έλεγχο στην δημιουργία των δεδομένων και τον έλεγχο πάνω στη συνέντευξη. Αυτό βοήθησε στην αντιμετώπιση δεοντολογικών, επιστημολογικών και οντολογικών ζητημάτων και προκλήσεων οι οποίες παρουσιάζονται στον κοινωνικό επιστήμονα σε ένα ποιοτικό πλαίσιο έρευνας και ακόμη περισσότερο με συμμετέχοντες παιδιά. Συγκεκριμένα το ζήτημα της εμπιστευτικότητας, όπως και το θέμα της «ιδιοκτησίας» του σχεδίου και της μετέπειτα χρήσης του (Pridmore & Bendelow, 1995 οπ. αναφ. στο Martin, 2019) είναι πάντα κεντρικά στοιχεία κατά τη διαχείριση των δεδομένων, αλλά καθίστανται διπλά σημαντικό όταν εμπλέκονται σε αυτό παιδιά (Martin, 2019). Τα ζητήματα κυρίως αφορούν την αντικειμενικότητα (agency), την εμπιστευτικότητα, ιδιωτικότητα (privacy) και την ευαισθησία (sensitivity) καθώς και η χρήση του σχεδίου ως εργαλείο εξαγωγής βοηθά στην υπέρβαση τους, θέτοντας τη "διαδικασία σύμφωνης γνώμης" (Dockett & Perry, 2011 οπ. αναφ. στο Martin, 2019) στο επικέντρο της δυναμικής σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του παιδιού. Αυτή η σχέση απαρτίζεται από ένα κλίμα εμπιστοσύνης το

οποίο οικοδομείται μέσω της συμβολής των σχεδιαστικών δραστηριοτήτων. Εκτός από το κλίμα εμπιστοσύνης εξίσου σημαντικό στοιχείο στην προσέγγιση «Draw (Me) και Tell» - αφορά η δεοντολογία της οποίας βασίζεται σε υγιείς, στενές και αξιόπιστες σχέσεις με τα παιδιά προσδιορίζοντας τες με έντονο σεβασμό και κατανόηση του συγκεκριμένου, μεμονωμένου παιδιού που εμπλέκεται στη διαδικασία. Επομένως, το σχέδιο δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της έρευνας, ενώ τους προσφέρει αρκετό χρόνο για να σκεφτούν σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τον ερευνητή (Boyden & Ennew, 1997· Punch, 2002 οπ. αναφ. στο Martin, 2019).

2.4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήσαμε την τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων, την ευελιξία που μας παρέχει αυτή η τεχνική για την καταγραφή του βιώματος των παιδιών με τα ζώα, αλλά και τη δυνατότητα επεξήγησης και τροποποίησης της ερώτησης λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Η υλοποίηση των συνεντεύξεων βασίστηκε πάνω σε σχέδια των παιδιών για τα ζώα με έμπνευση από την τεχνική «draw and tell», η οποία λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών θα μας βοηθούσε να αποκτήσουμε όσο μπορούμε περισσότερο μια πιο σφαιρική οπτική για το θέμα που διερευνάμε.

Μας ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο έχει ερμηνεύσει το παιδί την εμπειρία που έχει σχεδιάσει (Rynpoos & Eth, 1986, οπ. αναφ. στο Jolley, 2018). Ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης χρησιμοποιείται ευρέως σε εύελικτα, ποιοτικά σχέδια είτε ως μοναδική μέθοδος, είτε σε συνδυασμό με άλλες. Οι ερωτήσεις στην περίπτωση της ημι-δομημένης συνέντευξης δεν είναι ιεραρχικά δομημένες, παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία, δεν έχουν αυστηρά καθορισμένη σειρά και αποτελούν γενικές κατευθυντήριες γραμμές στην όλη διαδικασία. Με άλλα λόγια ο ερευνητής καθορίζει τους βασικούς άξονες της συζήτησης, αλλά ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να απαντά με μεγάλη ελευθερία και να καθορίζει την πορεία της συζήτησης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε, ωστόσο είχαμε τη δυνατότητα να ελιχθούμε ανάμεσα στις ερωτήσεις, προσθέτοντας δικές μας, τροποποιώντας κάποιες ανάλογα με τη ροή της συζήτησης έτσι ώστε να μπορέσουμε να βοηθήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο την κατανόηση των ερωτήσεων από τα νήπια για την ομαλή και επιτυχή εξέλιξη της συνέντευξης.

2.5. Ερευνητική Διαδικασία

Για τη διεκπεραίωση της ερευνητικής διαδικασίας, επιλέξαμε συμμετέχοντες από τρία διαφορετικά νηπιαγωγεία. Η ερευνητική διαδικασία ήταν ενιαία, κοινή για όλους και διεξήχθη σε τρεις διαδοχικές ημέρες. Αρχικά διεξήχθη μια ερευνητική συνάντηση στην πόλη του **Βόλου** με τα παιδιά του **22^{ου} Νηπιαγωγείου** στις 14/5/2019. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε στη **Νέα Αγχιάλο (κωμόπολη κοντά στον Βόλο)** και συγκεκριμένα **στο 2^ο Νηπιαγωγείο** με ημερομηνία διεξαγωγής 20/5/2019 στον χώρο

της σχολικής αίθουσας. Και τέλος, η τελευταία ερευνητική συνάντηση διεξήχθη στο **12^ο Νηπιαγωγείο της Νέας Ιωνίας** (προάστιο του Βόλου) στις 21/5/2019, στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης είχε δοθεί από τις νηπιαγωγούς στους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών από την προηγούμενη ημέρα, ενημερώνοντας τους για τη διέλευση μας στον χώρο του νηπιαγωγείου, για τη διεξαγωγή της έρευνας, τον σκοπό της, για τη διατήρηση της ανωνυμίας και τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, και υπογράφηκε από τους γονείς των συνεντευξιζόμενων. Κατά την είσοδο μας στην σχολικές τάξεις των νηπιαγωγείων η γνωριμία με τα παιδιά ήταν απαραίτητη έτσι ώστε τα ίδια τα παιδιά να νιώσουν οικεία με την παρουσία μας και να είναι σε θέση να μας βοηθήσουν να πραγματοποιήσουμε την έρευνα μας. Η ενημέρωση της ίδιας της νηπιαγωγού για τον σκοπό της έρευνας κρίθηκε αναγκαία, προκειμένου να έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή για να μας βοηθήσει στον τρόπο προσέγγισης των παιδιών.

Η διαδικασία διεξήχθη στις αίθουσες διδασκαλίας από την ερευνήτρια και με την παρουσία της νηπιαγωγού. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή καθώς αυτά ενήργησαν ως βασικοί παράγοντες και πύργοι στην ερευνητική διαδικασία. Η δραστηριότητα σχεδίασης πραγματοποιήθηκε ως ομαδική δραστηριότητα στις τάξεις λαμβάνοντας υπόψη ότι οι «χώροι» της έρευνας μπορούν να επηρεάσουν την ερευνητική διαδικασία και ότι τα σχολεία είναι ιδιαίτερα σημαντικά από την άποψη αυτή, καθώς είναι ένα φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά έχουν ελάχιστο ή καθόλου έλεγχο (Barker & Weller, 2003 οπ. αναφ. στο Martin 2019). Αφού συζητήσαμε μαζί τους το αναγκαίο χρονικό διάστημα που κρίναμε απαραίτητο ότι χρειαζόταν για την κατανόηση των παιδιών για το τι θέλαμε να κάνουν, όλα τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν σχέδια. Τα κατευθύναμε στα τραπεζάκια, τους μοιράσαμε κόλλες Α4, μολύβια, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές και η οδηγία που τους δόθηκε για το σχέδιο ήταν:

«Ζωγράφισέ μου τον εαυτό σου και το αγαπημένο σου ζώο. Στο σχέδιό σου θα ήθελα να φαίνεται ένα ζώο με το οποίο έχεις σχέση (εξηγούμε στα παιδιά ότι το ζώο πρέπει να είναι πραγματικό και μπορεί να είναι ζώο συντροφιάς – ή κάποιο ζώο/έντομο/πουλί κ.λπ. «άγριο» το οποίο συναντάνε ή έχουν συναντήσει κάποια στιγμή)».

Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου, κάθε παιδί ερχόταν μεμονωμένα σε ένα άλλο σημείο της αίθουσας προκειμένου να πραγματοποιήσουμε ατομική συνέντευξη και να αποφύγουμε τυχόν επαναλήψεις στις απαντήσεις, αποκρίσεις των παιδιών. Έτσι ρωτούσαμε το κάθε παιδί ατομικά καθώς είχαμε και το σχέδιο του μπροστά:

α. Τι ζωγράφισες εδώ; Ποιο ζώο είναι;

β. Που βρίσκεστε;

γ. Εσύ τι κάνεις στο σχέδιο αυτό; Το ζώο τι κάνει;

- δ. Πόσο συχνά συναντάς αυτό το ζώο;*
- ε. Γιατί σου αρέσει αυτό το ζώο; Τι κάνετε συνήθως μαζί;*
- ζ. Γιατί σου αρέσει να είσαι μαζί με αυτό το ζώο; Τι σου «προσφέρει»;*
- η. Πώς νιώθεις όταν είσαι μαζί με αυτό το ζώο;*
- θ. Εσύ τι «προσφέρεις» σε αυτό το ζώο;*
- ι. Το φροντίζεις; Πώς;*

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης κρατήσαμε σημειώσεις με πλήρη καταγραφή από τα λεγόμενα των παιδιών σε κάθε ερώτηση εφόσον δεν είχαμε λάβει άδεια ηχογράφησης. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης ζητήσαμε από τα παιδιά να μας χαρίσουν τη ζωγραφιά που έκαναν. Η παραπάνω διαδικασία επαναλαμβανόταν για κάθε παιδί.

Κεφάλαιο 3^ο : Ανάλυση δεδομένων

3.1 Θεματική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση πρόσφατα αναγνωρίστηκε ως αυτόνομη ποιοτική μέθοδος ανάλυσης η οποία στοχεύει στη παραγωγή ιδεών που μπορούν να αποδώσουν νόημα σε κοινωνικό - ψυχολογικά φαινόμενα (Willig, 2015). Αναλυτικότερα, έχει στόχο την αναγνώριση και την οργάνωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων στο περιεχόμενο και στο νόημα των ποιοτικών δεδομένων (Willig, 2015) με αποτέλεσμα ο ερευνητής να αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες των συμμετεχόντων ανιχνεύοντας πολυάριθμα μοτίβα νοήματος (Τσιώλης, 2018).

Από την άλλη πλευρά η θεματική ανάλυση ως εργαλείο ανάλυσης δεδομένων δεν παρέχει μια σαφή θεωρητική βάση όπως άλλες ποιοτικές μεθοδολογίες καθώς δεν εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και επιστημολογικό πλαίσιο (Willig, 2015) -ουσιαστικά είναι ανεξάρτητη όπως τονίζουν οι Braun και Clark (2006 οπ. αναφ. στο Willig, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να θεωρείται ένα ευέλικτο εργαλείο στο οποίο ο ερευνητής δεν υποχρεούται να ενστερνιστεί μια καθιερωμένη θεωρία αλλά έχει την δυνατότητα να αποφασίσει ο ίδιος μια συγκεκριμένη προσέγγιση και να καθορίσει το θεωρητικό της στάτους (Willig, 2015). Ακόμη, το είδος της γνώσης που έχει στόχο να παράγει η θεματική ανάλυση εξαρτάται από το ερευνητικό ερώτημα (Willig, 2015), το οποίο λειτουργεί ως «οδηγός» για τον ερευνητή κατά την διαδικασία (Τσιώλης, 2018). Γενικά θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο ερευνητής δεν ανακαλύπτει απλώς αλλά παράγει και συγκροτεί τα δεδομένα με αποτέλεσμα ο ρόλος του να χαρακτηρίζεται δημιουργικός και ενεργητικός καθώς αναπτύσσει διαλογικές σχέσεις με τα δεδομένα (Τσιώλης, 2018).

Στην συγκεκριμένη έρευνα η θεματική ανάλυση έλαβε την εξής διαδικασία. Αρχικά έγινε η μετεγγραφή των δεδομένων μας σε ψηφιακή μορφή, δίνοντας σημασία στα λεγόμενα των παιδιών. Έπειτα, εντοπίσαμε και συγκεντρώσαμε τα ομοειδή αποσπάσματα που αντιστοιχούσαν σε καθένα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αυτό βοήθησε στην κατανόηση του υλικού προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια της συγκέντρωσης έγινε εις βάθος μελέτη των αποσπασμάτων προτού προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα, αυτό της κωδικοποίησης. Στο στάδιο της κωδικοποίησης, τα ερευνητικά μας ερωτήματα δρούσαν ως φίλτρα και ως οδηγοί για την όλη διαδικασία. Στη συνέχεια έγινε ερμηνεία των δεδομένων, κατανοώντας το νόημα τους με στόχο την απόδοση μικρών, σύντομων προσδιορισμών-πλαγιότιτλων ή κωδικών. Οι κωδικοί αυτοί στη συνέχεια συγχωνεύτηκαν μεταξύ τους δίνοντας μας τα τελικά θέματα που αναδύθηκαν και απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχήματα και οι ιδέες που είχαν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, βοήθησαν, προσανατόλισαν και έδωσαν έναυσμα για την ανάδυση των δικών μας θεμάτων. Παράδειγμα της διαδικασίας κωδικοποίησης που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων με τη βοήθεια της θεματικής ανάλυσης απεικονίζεται στον *Πίνακα 1*.

Πίνακας 1: Ερμηνεία δεδομένων-απόδοση κωδικών

Π(7) E(a): Τι ζωγράφισες εδώ; Ποιο είναι το ζώο; Π: Ζωγράφισα τη γατούλα μου, είναι πολύ γλυκιά, τρυφερή, με κάνει ,με μυρίζει, με χαϊδεύει. Η γιαγιά με (της) λέει ξουτ από το τζάμι αλλά είναι κρίμα. Είναι αγόρι. E(b): Πού βρίσκεστε; Π: Έξω στην αυλή. E(c): Εσύ τι κάνεις στο σχέδιο αυτό; Το ζώο τι κάνει; Π: Παίζουμε κυνηγητό. Η γάτα σκαρφαλώνει στον τοίχο παίζουμε κυνηγητό και πάω να την πιάσω. Χωρίς να την πιάσω δεν πρέπει γιατί αυτή θα με κυνηγάει μετά γιατί είναι κυνηγητό. E(d): Πόσο συχνά συναντάς αυτό το ζώο; Π: Πάρα πολλές γάτες έχω δει. Είδα μία που έχει γεννήσει και μας νιαουρίζουν, κάνει νιάου τα είχε κρύψει στο φρεάτιο για να μην μας τα πάρουν. E(e): Γιατί Σου αρέσει αυτό το ζώο; Τι κάνετε (κάνετε) συνήθως μαζί; Π: Είναι πολύ γλυκιά, παίζουμε, έρχεται τις δώνω Φιλιά όταν είναι κουρεμένη- δεν την πήγαμε- τη χαϊδεύω. Η γιαγιά δεν την αγαπάει πολύ εμένα τρελαίνεται με αγαπάει πολύ η γάτα. E(f): Γιατί Σου αρέσει να είσαι μαζί με αυτό το ζώο; Τι σου προσφέρει; Π: Γιατί είναι γλυκιά στο είπα πριν. Αγκαλιές με δίνει δηλαδή με χαϊδεύει χαϊδεύει πολύ ώρα. E(g): Πώς νιώθεις όταν είσαι μαζί με αυτό το ζώο ; Π: Πάρα πολύ καλά. E(h): Εσύ τι προσφέρεις σε αυτό το ζώο; Π: Αγκαλιές στο είπα. E(i1): Το φροντίζεις; Π: Ναι. E(i2): Πως; Π: Δεν ξέρω, μου έφυγε από το μυαλό. Η γιαγιά της λέει κάτι αλλά δεν την υπακούει γιατί δεν την αγαπάει ενώ εμένα της λέω κάτι και σταματάει γιατί με αγαπάει.	E(a): Μορφές αλληλεπίδρασης. Ενδοδράση. Ιδιότητα Συναισθηματικότητας, να αγγίζεις-να αγγίζεσαι αγάπη-βιοφιλία, εκδήλωση συναισθήματος Ενσυναίσθηση προς το ζώο. Οικοκεντρισμός E(c): Παιχνίδι- μορφή αλληλεπίδρασης. Άμεση εμπειρία, επαφή. Κοινό σημείο συνάντησης. Συνυπάρχουν και συναγωνίζονται σε κοινόχρηστους χώρους . Κοινωνικός άλλος. E(d): Άμεση εμπειρία, επικοινωνία. E(e): Προσωπική πεποίθηση. Μορφή αλληλεπίδρασης, αίσθηση του εμείς. Έρχεται= συνοχή, ενεργητικότητα. Έκφραση, εκδήλωση, συναισθήματος, ένδειξη αγάπης. Βιοφιλική τάση. Αμφίδρομη αγάπη Αντίληψη ότι και τα ζώα έχουν αισθήματα. E(f): Προσωπική πεποίθηση. Άμεση επαφή, απτική συναισθηματική σχέση, ιδιότητα Συναισθηματικότητας. Ενεργητικότητας, το ζώο δείχνει συναισθήματα E(g): Θετική ανταπόκριση, θετικά συναισθήματα. E(h): Έκφραση, εκδήλωση, συναισθήματος, ένδειξη αγάπης. Βιοφιλική τάση. Βαθύτερο νόημα αντί για κάτι υλικό- απτό. E(i2): Απόδοση υπακοής στην αγάπη.
---	--

Πίνακας 2: Συγκέντρωση ομοειδών αποσπασμάτων μίας κατηγορίας-θεματικής.

Ε(δ)Συνεχής, διαρκής, καθημερινή άμεση επαφή-εμπειρία. (Κατηγορία-Θεματική)
Κάθε μέρα πριν από το σχολείο (2)
Πολλές, τα έχω σπίτι. (4)
Κάθε μέρα τα βλέπω. Μένουν στο σπίτι. (9)
Τα βλέπω και από τα κιάλια και από τα μάτια κάθε μέρα. (10)

3.2 Ζώα που συνάντησαν και απεικόνισαν τα παιδιά

Εξετάζοντας τα σχέδια και λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο των λεχθέντων των συνεντεύξεων των παιδιών αναδεικνύονται τα είδη των ζώων με τα οποία σχετίζονται/συναντιούνται τα παιδιά. Το συνολικό δείγμα αποτελείτο από 34 παιδιά, όπου το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών (20 από τα 34) μίλησε και απεικόνισε τον «σκύλο», ένα οικοσίτο ή αλλιώς ζώο συντροφιάς. Πιο συγκεκριμένα, από τα 20 παιδιά μόνο τα 14 μίλησαν αποκλειστικά για τον σκύλο ενώ τα 3 από τα 20 ανέφεραν και τον «σκύλο» και τη «γάτα». Ακόμη, 2 από τα 20 παιδιά ανέφεραν τον συνδυασμό «σκύλο-λιοντάρι» όπου το 1 από αυτά πρόσθεσε και την χελώνα με αποτέλεσμα να αναφέρει το τρίπτυχο «σκύλος-λιοντάρι-χελώνα». Τέλος, το 1 παιδί από τα 20 ανέφερε τον συνδυασμό «σκύλο- πεταλούδα» εισάγοντας και ένα ζώο της άγριας φύσης. Στη συνέχεια, 9 παιδιά από τα 34 μίλησαν για τη «γάτα», ενώ 4 από τα 34 μίλησαν για την «χελώνα» καθώς στο ένα από τα νηπιαγωγεία που διεξάχθηκε η έρευνα, τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή με χελώνα στην τάξη. Ακόμη 3 παιδιά από τα 34 ανέφεραν τα «ψάρια ενυδρείου», ενώ 2 από τα 34 μίλησαν για το «φίδι» - ένα ζώο της «άγριας» ζωής. Τέλος, μόνο 2 παιδιά από τα 34 απεικόνισαν και ανέφεραν διαφορετικό είδος ζώου: 1 παιδί «πουλί» και 1 «κότες». Από αυτά τα δεδομένα μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η έρευνα και οι επαφές- εμπειρίες που πιθανόν να έχουν αυτά τα παιδιά στην πλειοψηφία αφορά κυρίως ζώα συντροφιάς (σκύλος, γάτα), ενώ λίγα παιδιά αναφέρουν τη συνάντησή τους με ζώα άγριας ζωής (πεταλούδα, φίδι, χελώνα, πουλί). Τέλος, πολύ λίγα παιδιά αναφέρθηκαν σε φανταστικά ζώα όπως χελωνονιτζάκια, γάτα που έχει φτερά και πετάει.

Κεφάλαιο 4^ο : Αποτελέσματα

Μέσα από την επεξεργασία του εμπειρικού μας υλικού (συνεντεύξεις πάνω στα σχέδια των παιδιών), προέκυψαν θέματα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αυτόνομες εκδοχές απάντησης των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα στοιχεία που καθορίζουν την σχέση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα είναι οι «**τύποι εμπειριών**» των παιδιών με τα ζώα, η «**συχνότητα επαφής**» των παιδιών με τα ζώα, τα «**συναισθήματα**» που προκαλούν τα ζώα στα παιδιά και η «**βιοφιλία/βιοφοβία**». Τα θέματα για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος απεικονίζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Θέματα 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

ΘΕΜΑΤΑ	1 ^ο ΤΥΠΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ	2 ^ο ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ	3 ^ο ΒΙΟΦΙΛΙΑ/ ΒΙΟΦΟΒΙΑ	4 ^ο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
	Άμεση εμπειρία	Διαρκής καθημερινή άμεση επαφή-συνάντηση	Βιοφιλική τάση-προτίμηση*	Θετικά
	Εμπειρία εκ φαντασίας ή κατά φαντασία	Άμεση, περιστασιακή συνάντηση-εμπειρία	Βιοφοβική τάση-προτίμηση*	Ουδέτερα
Υποθέματα	Αρνητική άμεση εμπειρία συνάντηση	Μεμονωμένες μοναδικές συναντήσεις		Αρνητικά
	Απουσία εμπειρίας	Μηδαμινές, ελάχιστες συναντήσεις		
	Συμβολική εμπειρία			
	Εμπειρία μέσω ανάμνησης-ενθύμησης			

***Πίνακας 4: Υποκατηγορίες θέματος Βιοφιλίας/Βιοφοβίας**

ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ	ΒΙΟΦΙΛΙΚΗ ΤΑΣΗ	ΒΙΟΦΟΒΙΚΗ ΤΑΣΗ
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ (των Υποθεμάτων)	Αρέσκεια και εξωτερική εμφάνιση	Αρνητική επιλογή
	Αγάπη	Αρνητική αντίδραση, απάντηση
	Ενδιαφέρον (θετικό, μονόπλευρο)	Έλλειψη επιθυμίας επαφής εξαιτίας φοβίας
	Ενσυναίθηση	
	Ζώα άξια ζωής	
	Ζώα ως ευαίσθητα όντα	
	Ζώα ως αισθανόμενα όντα	
	Ζώα άξια πείνας αγάπης, φροντίδας, προστασίας, σεβασμού.	
	Ονομασία ζώου	

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων διαφάνηκε ότι οι τύποι εμπειριών αφορούν τις διαφορετικές συναντήσεις, συναναστροφές που μπορούν να προκύψουν ανάμεσα στα παιδιά και τα ζώα, οι οποίες επηρεάστηκαν από το δεύτερο στοιχείο, τη συχνότητα επαφής των παιδιών με τα ζώα. Ο ρόλος και ο βαθμός της συχνότητας φάνηκε καθοριστικός καθώς προσδιόρισε κατά κάποιο τρόπο και ανέδειξε διαφορετικούς τύπους εμπειριών.

Ακόμη, οι τύποι εμπειριών φάνηκε να καθορίζονται από τη βιοφιλία και τη βιοφοβία οι οποίες αναφέρονται γενικά σε θετικές και αντίστοιχα αρνητικές προσωπικές επιλογές, πεποιθήσεις και ανταποκρίσεις σε ένα ή σε περισσότερα μέρη του φυσικού κόσμου. Ωστόσο υπήρξε και η δυνατότητα αντιστροφής αυτής της κατάστασης καθώς μια αρνητική, τραυματική εμπειρία μπόρεσε να ενεργοποιήσει διάφορες φοβίες του παιδιού με αποτέλεσμα να επηρεάσει τις προτιμήσεις του (βιοφοβία). Επομένως, οι προτιμήσεις των παιδιών φάνηκε να επηρεάζονται και από

τα συναισθήματα, δηλαδή τη γενικότερη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό μας κάνει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα συγκεκριμένα θέματα που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων διαπλέκονται και είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, καθώς τα αποτελέσματα προκύπτουν από την συγχώνευση και την αμοιβαία αλληλεξάρτησή τους. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μια τελευταία υποκατηγορία της βιοφιλικής τάσης, αυτήν της ενσυναίσθησης η οποία αφορά την επέκταση της αίσθησης του παιδιού πέρα από τον εαυτό του, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη συμπόνιας προς άλλα είδη. Αυτή η ιδιότητα δεν περιορίζεται μόνο στη συναισθηματική αναγνώριση, και δεν είναι απαραίτητη η προφορική επικοινωνία για να αναπτυχθεί, κάτι το οποίο διαφαίνεται και στις σχέσεις των παιδιών με τα ζώα, όπου η λεκτική επικοινωνία παραμερίζεται-παραγκωνίζεται, λαμβάνοντας χώρα άλλες μορφές επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα, οι σχέσεις των παιδιών με τα ζώα στο πλαίσιο αυτής της έρευνας αναπτύχθηκαν με πολλούς τρόπους. Για να τις προσεγγίσουμε πρέπει να λάβουμε υπόψη τις υποκατηγορίες των θεμάτων που αντλήθηκαν μέσα από την ανάλυση. Οι τύποι εμπειριών που συναντήσαμε περιλαμβάνουν καταρχάς την **άμεση εμπειρία** όπου το παιδί έχει μια πραγματική επαφή, συνάντηση με ένα ζώο κάποια στιγμή στη ζωή του. Στην εμπειρία αυτή, το παιδί μπορεί να συνυπάρχει με το ζώο, να αλληλεπιδρά, να επικοινωνεί κ.λπ. *Για παράδειγμα:*

Π(2): «Τον γελάω, τον παίζω. Μου δίνει ο μπαμπάς να κρατάω τον Φοίβο όταν πάει βόλτα». (σκυλάκι)

Ενδεικτικά σχέδια:



Σχέδιο. 1: Παιδί μαζί με το ζώο συντοφιάς του, έναν σκυλο.



Σχέδιο 2: Παιδί μαζί με το ζώο συντροφιάς (σκυλάκι) και μέλος της οικογένειας.

Έπειτα, αναδείχθηκε η **εμπειρία εκ φαντασίας** - μια μη πραγματική επαφή του παιδιού με ένα ζώο η οποία δημιουργείται από την φαντασία του. Σε αυτήν την εμπειρία το παιδί μπορεί να φαντάζεται ότι αλληλεπιδρά με το ζώο, παίζοντας μαζί του ή απλώς βλέποντάς το κλπ. Γενικά, σε αυτόν τον τύπο εμπειρίας το παιδί εισάγει στοιχεία της φαντασίας ή κρυφές επιθυμίες που θέλει να πραγματοποιηθούν όπως μια εμπειρία με ένα ζώο, καθώς η φαντασία είναι ένα κύριο χαρακτηριστικό των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας. Ωστόσο, υπήρξε και περίπτωση όπου η εμπειρία αυτή αναπτύχθηκε στο ασυνείδητο του παιδιού κάτι που αναδεικνύει την ύπαρξη των κρυφών επιθυμιών που αναδύονται στα όνειρα. *Για παράδειγμα:*

E(d): Πόσο συχνά συναντάς αυτό το ζώο;

Π(3): «Στο όνειρο μου την βλέπω». (σκυλάκι)

Π(12): «Το έκανα αυτό, όχι για να έχω αληθινό». (σκυλάκι)

E(c): Εσύ τι κάνεις στο σχέδιο αυτό; Το ζώο τι κάνει;

Π(16): «Φοράει μια στολή που σαν να είναι ηρωίδα και κάνει πως πετάει». (γατάκι)

Π(30): «Μου αρέσει Γιατί έχει φτερά και πετάει.» , «Δεν το βλέπω γιατί είναι μαγικό». (Χελωνονιτζάκι, σκύλος, λιοντάρι).

Π(32): «Την κρατάω από το ξυλάκι πάμε βόλτα στην θάλασσα να κολυμπήσει, Κανονικά δεν έχω δει στην θάλασσα μόνο στα ψέματα». (Χελώνα)

Στην συνέχεια, εντοπίστηκε και η **αρνητική άμεση εμπειρία, συνάντηση** στην οποία το παιδί έχει βιώσει ή παραλίγο να βιώσει μια αρνητική κατάσταση. Συνήθως η αρνητική κατάσταση μπορεί να επέλθει εξαιτίας πιθανών φοβιών του παιδιού. Αλλά παρόλα αυτά εξαιρετικής σημασίας μπορεί να θεωρηθεί και η εξοικείωση ή μη που έχει το παιδί με ένα ζώο. Τέλος, αυτή η αρνητική άμεση εμπειρία σύμφωνα με τα

δεδομένα μας μπορεί να αφορά κάποια αρνητική άμεση απτική επαφή (δάγκωμα- γρατζούνισμα), ή μια δύσκολα διαχειρίσιμη κατάσταση όπως αυτή της επίθεσης ή ακόμη και μια απλή αρνητική ενέργεια-ανταπόκριση από το ζώο (δυνατό γαύγισμα, γρύλισμα) τα οποία είναι πιθανό να προκαλέσουν πιθανές φοβίες. *Για παράδειγμα:*

Π(24): «Παραλίγο να μου επιτεθούν». (αδέσποτα σκυλιά)

Π(29): «Δε ξέρω με δάγκωσε κάποιες φορές». (σκύλος)

Π(29): «Όταν πάω κοντά στο φαγητό της φωνάζει.» (σκύλος)

Τέλος, ως τελευταία υποκατηγορία των τύπων εμπειριών που έχουν τα παιδιά από τα ζώα αναδείχθηκε η **απουσία της εμπειρίας** η οποία μέσα από την ανάλυση των δεδομένων μας ορίστηκε ως απουσία σχέσης και έλλειψη αληθινής επαφής των παιδιών με τα ζώα. Αυτή η υποκατηγορία, έδειξε την μη ύπαρξη πραγματικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης καθώς της μη ύπαρξης αληθινού ζώου.

Π(12): «Τίποτα...»

Π(29): «Δεν παίζουμε δεν κάνουμε και τίποτα μαζί» .

Π(30): «Δεν το βλέπω γιατί είναι μαγικό» .

Έπειτα, η **συμβολική** εμπειρία των παιδιών με τα ζώα περιλαμβάνει μια συμβολική επαφή και συνάντηση μέσω διάφορων μέσων όπως η τηλεόραση, τα παραμύθια κ.λπ. τα οποία λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι ή ως δίοδοι ανάμεσα στο παιδί και το ζώο υποβοηθώντας τη βίωση της εμπειρίας κάποια στιγμή στη ζωή του παιδιού. Για παράδειγμα, ένα παιδί εξηγεί τα αγαπημένα του ζώα τα οποία ζωγράφισε:

Π(30): «Χελωνονιτζάκι, σκύλος, λιοντάρι.. που ο δήμαρχος».

Ακόμη διακρίναμε την **εμπειρία μέσω ανάμνησης** η οποία αναφέρεται σε μια εμπειρία συνήθως από το παρελθόν που χρειάζεται το παιδί να την ανασύρει από την μνήμη του. Πιο συγκεκριμένα καλείται ως εμπειρία ενθύμησης αφού το παιδί ή δεν θυμάται ακριβώς, λόγω του καιρού που έχει περάσει ή δυσκολεύεται να επαναφέρει στο νου του την συγκεκριμένη πληροφορία ή εμπειρία.

Π(1): «Δεν θυμάμαι έχουν πεθάνει.» (ψαράκια)

Π(10): «Δεν θυμάμαι έχουμε μέρες να πάμε.» [σκύλος, γάτα, κότες (κοτέτσι)]

Παρόλα αυτά, από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν βιώσει μια άμεση εμπειρία με κάποιο ζώο. Ωστόσο ένα μικρό ποσοστό παιδιών ανέδειξε την εμπειρία εκ φαντασίας ή κατά φαντασία (6 παιδιά). Η αρνητική άμεση εμπειρία συνάντηση (4 παιδιά) και η απουσία εμπειρίας (απουσία σχέσης, έλλειψη επαφής) (3 παιδιά) αναδείχθηκαν από έναν μικρό αριθμό παιδιών τα οποία δεν είχαν κάποιο ζώο ή δεν είχαν βιώσει κάποια εμπειρία. Τέλος συμβολική εμπειρία (2 παιδιά) και εμπειρία μέσω ανάμνησης- ενθύμησης (1-2) είχαν πολύ λίγα παιδιά.

Ο δεύτερος παράγοντας που καθορίζει τη σχέση των παιδιών με τα ζώα φάνηκε ότι ήταν η **συχνότητα**, η οποία διακρίθηκε στις εξής υποκατηγορίες: στη διαρκή, καθημερινή, άμεση επαφή, στην άμεση, περιστασιακή συνάντηση- εμπειρία, στις μεμονωμένες, μοναδικές συναντήσεις και στις μηδαμινές, ελάχιστες συναντήσεις.

Μεγάλης συχνότητας  Μικρής συχνότητας	 Διαρκής, καθημερινή, άμεση επαφή  Περιστασιακή, άμεση συνάντηση- εμπειρία  Μεμονωμένες, μοναδικές συναντήσεις  Μηδαμινές, ελάχιστες συναντήσεις
--	---

Πίνακας 5: Διαβάθμιση των υποκατηγοριών του δεύτερου θέματος

Στην πρώτη υπάρχει μια συνεχής, τακτική, επαναλαμβανόμενη επαφή και συνάντηση ανάμεσα στα παιδιά και τα ζώα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται επαναλαμβανόμενες εμπειρίες όπου το ζώο γίνεται πλέον γνωστό «άτομο» δημιουργώντας έτσι μια στενή σχέση ανάμεσα τους. Η δημιουργία της στενής αυτής σχέσης αναδείχθηκε από τα λεγόμενα ενός παιδιού και ως σχέση ανατροφής, όπου το παιδί και το ζώο μεγαλώνουν μαζί. Ακόμη, η συγκεκριμένη επαφή φάνηκε να είναι μια αλληλεπίδραση μεγάλης συχνότητας αφού τα ζώα είναι κομμάτι της καθημερινής ζωής των παιδιών καθώς συνυπάρχουν, συμβιώνουν και αλληλεπιδρούν σε έναν κοινό κόσμο που δημιουργείται. Η συγκεκριμένη εμπειρία φάνηκε να υπερισχύει σε σχέση με τις υπόλοιπες καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ανέφερε τη συγκεκριμένη συνάντηση:

Π(2): «Κάθε μέρα πριν από το σχολείο».

Π(21): «Κάθε μέρα μένει στο σπίτι μαζί μας».

Π(25): «Μόλις ξυπνάω το βλέπω».

Π(28): «Κάθε μέρα, τον έχουμε μεγαλώσει».

Π(28): «Γιατί τον έχουμε μεγαλώσει δεν είναι πια μικρός».



Σχέδιο 3: Παιδί και σκυλί στην θάλασσα. Το σκυλάκι παίζει στην άμμο.

Έπειτα αναδείχθηκε η **περιστασιακή, άμεση συνάντηση** η οποία φάνηκε να λαμβάνει χώρα ανά διαστήματα μικρά ή μεγάλα. Ωστόσο, η συγκεκριμένη εμπειρία χαρακτηρίστηκε ως μια παρατεταμένη εμπειρία όπου τα παιδιά και τα ζώα βρίσκονται και συνυπάρχουν σε κοινούς χώρους. Ακόμη φάνηκε ότι υπάρχουν τέτοιες συναντήσεις με επαναλαμβανόμενη συχνότητα όπως παρουσιάζουν και τα λεγόμενα των παιδιών. *Για παράδειγμα:*

Π(15): «Πολύ. Κάποιες φορές, όχι κάθε μέρα» .

Π(27): «Κάθε φορά που πάμε χωριό» .

Στη συνέχεια, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων μας, προέκυψαν οι **μεμονωμένες, μοναδικές εμπειρίες** στις οποίες η συνάντηση παιδιού-ζώου λαμβάνει χώρα μια και μοναδική φορά. Έχοντας ως αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να βιώσουν μια άμεση, απτική, οπτική εμπειρία, συνάντηση με ένα πλάσμα του φυσικού κόσμου σε ένα πολύ περιορισμένο χρονικό διάστημα. Δηλαδή, αποκλειστικά μόνο μια και μοναδική στιγμή κάτι το οποίο φαίνεται να είναι πολύ περιοριστικό. *Για παράδειγμα:*

Π(3): «Μια φορά την είδα (στο σπίτι της γιαγιάς)..Στο όνειρο μου την βλέπω». **(σκυλάκι)**

Π(33): «Είχαμε εγώ στον Άγιο Κωνσταντίνο μια φορά (...) είχα βρει κόκκινη πεταλούδα με κίτρινη».

Τέλος, **οι μηδαμινές, ελάχιστες συναντήσεις** είναι εκείνες όπου το παιδί και το ζώο βιώνουν μια κοινή εμπειρία ελάχιστες φορές (μικρή συχνότητα). Για τον λόγο αυτό μπορούμε να την αναφέρουμε και ως μια επαφή, συνάντηση μειωμένης, μικρής συχνότητας. Η συγκεκριμένη εμπειρία αναδείχθηκε μόνο από ένα παιδί στην οποία η

συνάντηση είναι περιορισμένης συχνότητας καθώς το ζώο που ήρθε σε επαφή ήταν «αδέσποτο»- δεν ήταν οικόσιτο.

Π(18): «Λίγες αυλή, δεν κάθεται εκεί πάει βόλτες». (γατάκι)

Ένας τρίτος παράγοντας που φάνηκε από την έρευνα ότι καθορίζει τη σχέση των παιδιών με τα ζώα είναι η βιοφιλία/βιοφοβία που φάνηκε να αναπτύσσουν τα παιδιά και μπορεί να διακριθεί στην βιοφιλική τάση- προτίμηση και αντίστοιχα στην βιοφοβική τάση- επιλογή. Έτσι, οι υποκατηγορίες που διαμορφώνουν τη βιοφιλία είναι η «αρέσκεια και η εξωτερική εμφάνιση», η «αγάπη», το «ενδιαφέρον (θετικό, μονόπλευρο)», η «ενσυναίσθηση» και η «ονομασία του ζώου».

Μεγάλης συχνότητας	
	
Μικρής συχνότητας	
	 Αρέσκεια και εξωτερική εμφάνιση  Αγάπη  Ενδιαφέρον  Ενσυναίσθηση  Ονομασία ζώου

Πίνακας 6: Διαβάθμιση υποκατηγοριών του τρίτου θέματος (Βιοφιλία)

Όσον αφορά την 1η υποκατηγορία αναφερόμαστε σε θέματα αρεσκείας και προσωπικής προτίμησης, επιλογής του παιδιού προς ένα ζώο. Πιο συγκεκριμένα η προτίμηση σε μεγάλο ποσοστό παιδιών προέκυψε εξαιτίας εξωτερικών, μορφολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ζώου και της εικόνας του όπως π.χ. η απαλότητα του τριχώματος δελεάζει και κάνει το ζώο πιο ελκυστικό στο παιδί.

Π(3): «Γιατί είναι πολύ όμορφη και επειδή έχει μαλακή γούνα». (σκυλάκι)

Π(6): «Επειδή είναι το αγαπημένο μου γι' αυτό και μου αρέσει». (λιοντάρι, σκυλάκι)

Π(19): «Επειδή έχει άσπρο-μαύρο και είναι γλυκούλη». (σκυλάκι)

Π(21): «Γιατί είναι το αγαπημένο μου» (Φίδι αληθινό) **Ε:Το φοβάσαι; Π: Όχι).**

Π(25): «Γιατί είναι τέλειο, γιατί μου αρέσει». (Ψάρι)

Η επόμενη υποκατηγορία η οποία προέκυψε αφορά την αγάπη προς όλα τα είδη και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς αυτά με αποτέλεσμα τη δημιουργία συναισθηματικού δεσμού μεταξύ παιδιού-ζώου. Αναλυτικότερα, η αγάπη φάνηκε να προήλθε εξαιτίας της άμεσης, απτικής, ενσώματης, καθημερινής επαφής και μπορεί να θεωρηθεί ως μια έκφραση και εξωτερίκευση του συναισθήματος. Υπάρχουν πολλές μορφές εκδήλωσης της αγάπης, όπως η αγκαλιά (η οποία είναι το να κρατά κάποιος κάτι λυγίζοντας και τα δύο χέρια και σφίγγοντάς το στον κορμό του),

βοηθώντας να γίνονται ένα, μια οντότητα, αλλά και το χάδι το οποίο φάνηκε να εκφράζει τα συναισθήματα τρυφερότητας και ενδιαφέροντος των παιδιών προς τα ζώα. Επίσης, έγινε φανερό ότι τα παιδιά ήθελαν να πάρουν και να δώσουν αγάπη. Με αποτέλεσμα την ανάπτυξη στενής αμοφιδρομής φιλίας, συντροφιάς, όπου έλαβε χώρα η συναισθηματική εκπλήρωση και ολοκλήρωσης τους.

Π(18): *Καλά, την αγαπάω». (γάτα)*

Π(33): *«Γιατί τον αγαπάω και τον αγκαλιάζω στα σκαλιά, τον χαϊδεύω». (σκύλος)*

Παρόλα αυτά, η αγάπη αποδόθηκε ακόμη και σαν χαρακτηριστικό για την ανάπτυξη της αντίληψης ότι το ζώο δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως επικίνδυνο. Με αποτέλεσμα να έχουμε αιτιολόγηση και δικαιολόγηση της ενέργειας του ζώου, η οποία δεν έγινε με δόλο και κακία αλλά για την κάλυψη μιας φυσιολογικής, σωματικής ανάγκης. Ακόμη, ένα παιδί είχε ως κατοικίδιο ένα ζώο άγριας φύσης, το φίδι. Πιο συγκεκριμένα, το φίδι από τα παλιά χρόνια ήταν «προικισμένο» κυρίως με αρνητικές αντιλήψεις. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο παιδί ξεπερνά αυτές τις αντιλήψεις δείχνοντας την αγάπη του προς αυτό και μετέπειτα την βιοφιλική τάση και βιοφιλία του. *Για παράδειγμα:*

Π(28): *«Ο Σάμι μια φορά είχα βάλει το δάχτυλό μου μέσα και με δάγκωσε αλλά δεν έτρεξε αίμα, για να ξε-πεινάσει το δάγκωσε το ήξερα». (χελώνα)*

Π(21): *«Το φίδι, Κάθε μέρα μένει στο σπίτι μαζί μας. (E(d1): Το φοβάσαι; Π: Όχι)*



Σχέδιο 4: Παιδί και φίδι. Αγαπημένο, υπαρκτό ζώο.

Ωστόσο η αγάπη φάνηκε να αποδόθηκε και ως χαρακτηριστικό προς τις ενέργειες του ζώου προς το παιδί με αποτέλεσμα την απόδοση της υπακοής στην αγάπη. *Για παράδειγμα:*

Π(7): *«Η γιαγιά της λέει κάτι αλλά δεν την υπακούει γιατί δεν την αγαπάει ενώ εμένα της λέω κάτι και σταματάει γιατί με αγαπάει». (γάτα)*

Από την άλλη, το ενδιαφέρον αναδείχθηκε θετικό από την μεριά του παιδιού προς τα ζώα αλλά και μονόπλευρο καθώς ένα παιδί παρουσίαζε πρόθεση για επαφή και αλληλεπίδραση δίχως την αντίστοιχη ανταπόκριση από το ζώο. *Παραδείγματος χάριν:*

Π(29): *«Εγώ θέλω ή Ζιζέλ δεν θέλει». (σκύλος)*

Στη συνέχεια προέκυψε η υποκατηγορία η οποία αναφέρεται στην **ενσυναίσθηση**. Η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνει μια πιο οικοκεντρική οπτική η οποία παρουσιάζει αντιλήψεις των παιδιών ως ένα στοιχείο που καθορίζει τις σχέσεις τους με τα ζώα. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι σχεδόν το 50% των παιδιών παρουσίασε σημάδια ενσυναίσθησης. Τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, όπως αναδείχθηκαν, περιλαμβάνουν τα «ζώα είναι άξια ζωής» τα «ζώα ως ευαίσθητα όντα», τα «ζώα ως αισθανόμενα όντα», και τα «ζώα άξια πείνας, αγάπης, φροντίδας, προστασίας και σεβασμού». Το πρώτο από αυτά σημαίνει ότι τα ζώα αξίζει να ζουν και ότι η ζωή τους έχει εγγενή αξία. Επίσης, κάποια παιδιά προσέδωσαν θετικούς χαρακτηρισμούς (καλό, ήρεμο, γλυκό) για τα ζώα επιβεβαιώνοντας την αξία των ζώων.

Π(9): «Είναι καλά».

Π(26): «Είναι ήσυχη».

Επιπροσθέτως, στη συγκεκριμένη κατάσταση, δύο μόνο παιδιά, εξωτέριευσαν μια «αίσθηση ηθικής» για το τι είναι καλό ή όχι για τα ζώα με αποτέλεσμα να γίνει εμφανής η ύπαρξη ενός συναισθήματος συμπόνιας προς αυτά. Με λίγα λόγια, φάνηκε ότι τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται τα ζώα ως υποκείμενα αγάπης, προστασίας και σεβασμού, απλώς εξαιτίας της ζωντανής ύπαρξής τους. *Παραδείγματος χάριν:*

Π(7): «Η γιαγιά με (της) λέει ζουτ από το τζάμι αλλά είναι κρίμα». (γάτα)

Π(24): «Αν είχα σπίτι θα κοιμόμουν και θα έλεγα αχ, μακάρι η χελώνα να μην πεθάνει στο όνειρο».

Το τρίτο χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης περιλάμβανε αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το ότι τα ζώα είναι ευαίσθητα, έχουν συναισθήματα και μπορούν να αισθανθούν. Για τον λόγο αυτό το ζώο μπορεί να χαρακτηριστεί ως στήριγμα, ως ένα όν στο οποίο μπορείς να εκδηλώσεις συναισθήματα αφού αναδύθηκε η αντίληψη για τα «ζώα ως ευαίσθητα και αισθανόμενα όντα». *Για παράδειγμα:*

Π(2): «Τον φιλάς για καληνύχτα». (σκυλί)

Π(7): «Εμένα τρελαίνεται με αγαπάει πολύ η γάτα».

Π(9): «Το βλέπω και το κάνω καλό που με κάνει καλό και με μυρίζει με γλύφει».

Τέλος, η τελευταία υποκατηγορία του θέματος της βιοφιλίας-βιοφιλικής τάσης που προέκυψε, αφορά την ονομασία του ζώου. Η πρακτική αυτή θεωρήθηκε μια πολιτιστική πρακτική που λειτουργεί μέσα στην πραγματικότητα της οργανικής συνοχής παιδιού-ζώου. Μέσα στην έρευνα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν συχνά τα ονόματα για να μιλήσουν για τα ζώα. Έτσι μπορεί να θεωρηθεί ένα είδος αλληλεπίδρασης, το οποίο τονίζει την μοναδικότητα του ζώου και αναπτύσσεται μια μοναδική, προσωπική σχέση ανάμεσα τους.

Π(14): «Την λέμε Τίνο».

Αντίθετα, από την κατηγορία της βιοφοβίας προέκυψαν τα εξής χαρακτηριστικά: η «αρνητική, στερεοτυπική αντίληψη προς τα ζώα», η «αρνητική αντίδραση,

ενέργεια», αλλά και η «έλλειψη επιθυμίας επαφής εξαιτίας φοβίας». Ωστόσο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η συγκεκριμένη κατηγορία υπήρξε σε ένα πολύ μικρό σχεδόν μηδαμινό ποσοστό.

Μεγάλης συχνότητας	 ✚ Αρνητική, στερεοτυπική αντίληψη των αδέσποτων. ✚ Αρνητική αντίδραση, ενέργεια. ✚ Έλλειψη επιθυμίας επαφής εξαιτίας φοβίας
Μικρής συχνότητας	

Πίνακας 7: Διαβάθμιση υποκατηγοριών του τρίτου θέματος (Βιοφοβία)

Όσον αφορά το πρώτο, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων εμφανίστηκε η υποκατηγορία της **«αρνητικής στερεοτυπικής αντίληψης προς τα ζώα»**. Στην συνέχεια αυτή διαχωρίστηκε στην **«αρνητική, στερεοτυπική αντίληψη των αδέσποτων»** από ένα παιδί αλλά και στην **«αρνητική, στερεοτυπική αντίληψη του ζώου ‘θηρίου’»** από ένα ακόμη. Πιο συγκεκριμένα, στην 1^η περίπτωση, το παιδί επικαλείται την έννοια του «κακού» αδέσποτου, το οποίο είναι έτοιμο να επιτεθεί οποιαδήποτε στιγμή, με αποτέλεσμα να επηρεάζει την συνάντηση του παιδιού με αυτό και αναπτύσσοντας μια φοβία γύρω από τα μη οικόσιτα ζώα. Αντίστοιχα, στην 2^η περίπτωση, ο στερεοτυπικός χαρακτηρισμός του ζώου ως «θηρίου» φάνηκε να επηρεάζει την εμπειρία και την αντίληψη του παιδιού αναπτύσσοντας μια βιοφοβική τάση απέναντι στο ζώο. Για παράδειγμα:

Π(16): «Το γατάκι θηρίο επειδή θυμώνει και μας κυνηγάει εμένα και τον αδερφό μου».

Π(24): «Υπήρχαν σκυλάκια που με φόβιζαν», «Παραλίγο να μου επιτεθούν. δεν ήταν αυτό αλλά άλλα, ήταν αδέσποτα».

Ακόμη, αντιληφθήκαμε την αρνητική αντίδραση, ενέργεια του παιδιού προς το ζώο εξαιτίας της φοβίας του προς αυτό. Δηλαδή, φάνηκε ότι οι κινήσεις του παιδιού καθορίζονται κυρίως από την φοβία με αποτέλεσμα να εκφράζεται με αρνητική ενέργεια. Για παράδειγμα:

Π(16): «Εγώ το κυνηγάω με τη σκούπα για να μην με κυνηγάει και το διώχνω για να μην με γρατζουνάει». (γατάκι)

Ωστόσο, και η τρίτη υποκατηγορία επηρεάζεται από την πιθανή φοβία του παιδιού με αποτέλεσμα η προσωπική επιθυμία του για άμεση απτική επαφή με το ζώο να παραμερίζεται. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι το παιδί συγκρατείται με την σκέψη της πιθανής αρνητικής ενέργειας που μπορεί να εκδηλώσει το ζώο. Παραδείγματος χάριν:

Π(34): «Μου ήρθε να το χαϊδέψω δεν το κάνω, μήπως με δαγκώσει». (σκυλί)

Τέλος, η θεματική των **συναισθημάτων** μέσα από την ανάλυση διακρίθηκε σε «θετικά» σε «ουδέτερα» και σε «αρνητικά» συναισθήματα. Κυρίως αφορούσε τα συναισθήματα που γεννιούνται και αναδύονται στα παιδιά από την παρουσία του ζώου.

Μεγάλης συχνότητας  Μικρής συχνότητας	 Θετικά συναισθήματα.  Ουδέτερα συναισθήματα.  Ουδέτερα προς αρνητικά συναισθήματα.
--	--

Πίνακας 8: Διαβάθμιση υποκατηγοριών του τέταρτου θέματος

Η υποκατηγορία των θετικών συναισθημάτων αφορούσε το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών το οποίο είχε σχέση με την ανάδυση και αναγνώριση ευχάριστου αισθήματος, γενικότερα μιας θετικής αίσθησης από την παρουσία και τη συντροφιά του ζώου, τα οποία αναδείκνυαν μια θετική εμπειρία. Ακόμη και η απλή παρατήρηση του ζώου φάνηκε ότι προωθεί την ανάπτυξη ευχάριστων, χαρούμενων συναισθημάτων. *Παραδείγματος χάριν:*

Π(4): «Χαρούμενη». (ψάρια)

Π(7): «Πάρα πολύ καλά». (γάτα)

Π(33): «Συνήθως πολύ ωραία κάθε φορά που τον βλέπω». (σκυλί, πεταλούδα)

Ωστόσο δύο ήταν οι περιπτώσεις παιδιών, μέσα από την ανάλυση όπου υπήρξε η βελτίωση της διάθεσης τους από την παρουσία του ζώου. Κάτι το οποίο τονίζει το συναισθηματικό όφελος των παιδιών όταν βρίσκονται κοντά στα ζώα. *Για παράδειγμα:*

Π(6), (34): «Πολύ καλύτερα». (σκυλί)

Από την άλλη, προέκυψαν σε έναν μικρό βαθμό ουδέτερα συναισθήματα αλλά και αισθήματα αγνοίας καθώς ένα παιδί δεν είχε επίγνωση για το πώς αισθάνεται με την ύπαρξη του ζώου. *Για παράδειγμα:*

Π(11, 12, 22, 25.): «Καλά».

Π(9): «Δεν ξέρω».

Τέλος, αναδύθηκε ένα ουδέτερο προς αρνητικό συναίσθημα από ένα παιδί το οποίο ήταν επηρεασμένο από πιθανή φοβία, προς ένα είδος του ζωικού βασιλείου. Για τον λόγο αυτό, είχε την αίσθηση του αρνητικού συναισθήματος για την παρουσία ζώων αυτού του είδους. Ωστόσο, γίνεται εμφανής η διάκριση ότι με το συγκεκριμένο ζώο είχε ουδέτερα συναισθήματα με αποτέλεσμα να μην λειτουργεί η γενίκευση για όλο το είδος του ζωικού βασιλείου. *Για παράδειγμα:*

Π(24): «Καλά, αλλά υπήρχαν σκυλάκια που με φόβιζαν».

Όσον αφορά το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, τα στοιχεία που καθόρισαν την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ζώα είναι η **«επαφή»** μεταξύ παιδιών-ζώων, η **«φροντίδα»** και το **«παιχνίδι»** των παιδιών με τα ζώα.

Πίνακας 9: Θέματα 2^ο ερευνητικού ερωτήματος

ΘΕΜΑΤΑ	1 ^ο	2 ^ο	3 ^ο
2 ^ο Ε.Ε	Επαφή- συνδιαλλαγή	Φροντίδα	Παιχνίδι
	Αισθητηριακή, ενσώματη επαφή.	Συναισθηματική φροντίδα-προσφορά*	Ατομικό παιχνίδι*
Υποθέματα	Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.	Υλική φροντίδα- προσφορά*	Συλλογικό παιχνίδι*
	Επαφή μέσω παρατήρησης.	Σωματική φροντίδα- προσφορά*	
		Φροντίδα με βοήθεια ενηλίκων.	

*Βλέπε πίνακα 11 (σελ. 60)

*Βλέπε πίνακα 12 (σελ. 66)

Πιο συγκεκριμένα, με την **επαφή** αναφερόμαστε σε οποιαδήποτε άμεση επαφή που λαμβάνει χώρα μέσω των αισθήσεων. Η κατηγορία αυτή μέσα από την ανάλυση διακρίθηκε σε τρία υποθέματα, τα όποια είναι η **«αισθητηριακή, ενσώματη, απτική επαφή»**, η **«λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία»** και η **«επαφή μέσω παρατήρησης»**.

Πίνακας 10: Διαβάθμιση πρώτου θέματος στο β' ερευνητικό ερώτημα

Μεγάλης συχνότητας  Μικρής συχνότητας	✚ Αισθητηριακή, ενσώματη, απτική επαφή ✚ Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία ✚ Επαφή μέσω παρατήρησης.
--	---

Η 1^η υποκατηγορία – η αισθητηριακή επαφή αφορά την ενσώματη, αισθητηριακή επαφή, με κυρίαρχη την αίσθηση της αφής, η οποία περιλάμβανε διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης όπως το άγγιγμα, το κράτημα, το χάδι, το δάγκωμα κλπ από το παιδί προς το ζώο και το αντίστροφο, με συνέπεια να αναπτύσσεται μια αμφίδρομη αίσθηση του να αγγίζεις αλλά και του να αγγίζεσαι. Σε αυτήν παρατηρήσαμε ότι το παιδί και το ζώο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας μια συνοχή ανάμεσά τους, με αποτέλεσμα το ζώο να συντονίζει τις κινήσεις του με τις κινήσεις του παιδιού. *Παραδείγματος χάριν:*

Π(10): «Φιλιόμαστε».

Π(33): «Χαϊδεύομαστε μου δίνει τα πατουσάκια του».

Όμως, κατά την διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων αναδείχθηκαν και στοιχεία που φανέρωναν ότι τα παιδιά επικοινωνούν με τα ζώα λεκτικά ή μη (2^η υποκατηγορία), διαμορφώνοντας μία επικοινωνία και συνδιαλλαγή όπου η γλώσσα δεν αποτελούσε εμπόδιο. Εξαιτίας αυτού, τα ζώα μπορούσαν να θεωρηθούν ως συνομιλητές των παιδιών. Ακόμη η επικοινωνία μεταξύ τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως εναλλακτική αφού ένα από τα δύο μέρη της δεν χρησιμοποιούσε τη γλώσσα. Παρόλα αυτά, η επικοινωνία μεταξύ τους συνδεόταν με τη ροή των αλληλεπιδράσεων. Επίσης, μέσα από τα λεγόμενα ενός παιδιού φαίνεται η διάδραση και η συνδιαλλαγή ανάμεσα τους, καθώς το παιδί μάθαινε παιχνίδια στο σκυλί και εκείνο με την σειρά του ανταποκρινόταν, αναδεικνύοντας έτσι την πραγματική, αληθινή επικοινωνία που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ τους. *Για παράδειγμα:*

Π(2): «Γελάω και μιλάω με τον Φοίβο, γανγίζει! Αφού είναι σκυλί».

Π(6): «Την μαθαίνω τα παιχνίδια μου και κάνει γάβ γάβ».

Ωστόσο, αναδείχθηκε μια περίπτωση όπου τα ζώα επικοινωνούν με τα παιδιά για να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο σκοπό. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα λεγόμενα του παιδιού το ζώο εμφάνιζε μια μορφή ενεργητικότητας. Σε αυτήν την κατάσταση διαφαίνεται το «κάλεσμα» του ζώου προκειμένου να ανταποκριθεί το παιδί, με αποτέλεσμα να έχουμε μια μορφή αλληλεπίδρασης μέσω του «καλέσματος».

Π(22): «Κάνουν κοκό πάμε να τις ταΐσουμε».

Τέλος, ως 3^η υποκατηγορία αναδείχθηκε η «επαφή μέσω παρατήρησης» όπου η επαφή λάμβανε χώρα από απόσταση μόνο με την αίσθηση της όρασης. Για παράδειγμα:

Π(22): «Όταν έρχεται η γιαγιά μας αφήνει έξω να παίζουμε με αδερφό μου, πηγαίνουμε στις κοτούλες να δούμε αυγά».

Πίνακας 11: Υποκατηγορίες της 2ης θεματικής (φροντίδα)

ΥΠΟΘΕΜΑ	Συναισθηματική φροντίδα, προσφορά	Υλική φροντίδα-προσφορά	Σωματική φροντίδα-προσφορά	Φροντίδα με την βοήθεια ενηλίκων
	Συναισθηματική φροντίδα, προσφορά από το παιδί στο ζώο	Υλική φροντίδα-προσφορά από το παιδί στο ζώο: ▪ Προσφορά υλικών αγαθών ▪ Προσφορά φαγητού	Καλλωπισμός	Συμμετοχική φροντίδα
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΤΟΥ ΥΠΟΘΕΜΑΤΟΣ				
	Συναισθηματική φροντίδα, προσφορά από το ζώο στο παιδί	Υλική φροντίδα-προσφορά από το ζώο στο παιδί	Φροντίδα πέραν της αρρώστιας	

Στην συνέχεια, έχοντας ήδη εντοπίσει την θεματική της φροντίδας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι μπορεί να διακριθεί στη «**συναισθηματική φροντίδα-προσφορά από τα παιδιά προς τα ζώα και από τα ζώα προς τα παιδιά**» στην «**υλική φροντίδα-προσφορά από τα παιδιά προς τα ζώα και από τα ζώα προς τα παιδιά**», στη «**σωματική φροντίδα**» του ζώου, αλλά και στη «**φροντίδα με τη βοήθεια ενηλίκων**».

Λαμβάνοντας υπόψη την 1^η υποκατηγορία, αναφερόμαστε σε μια άυλη συναισθηματική «προσφορά» του παιδιού προς το ζώο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση φανερώθηκε ότι τα παιδιά ενεργούσαν με αγάπη προς τα ζώα, καθώς

έκαναν έμπρακτες κινήσεις αγάπης όπως το χάδι, το φιλί, το άγγιγμα, η αγκαλιά, ακόμη και η προσοχή και η προστασία με αποτέλεσμα να δημιουργείται η αντίληψη ότι τα ζώα είναι άξια φροντίδας, αγάπης και άξια να αισθανθούν. Έτσι, εμφανίζεται μια βιοφιλική τάση των παιδιών προς τα ζώα και η ύπαρξη οικοκεντρικών τάσεων, όπως είδαμε και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούσαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (βλέπε σελ. 55). Επιπλέον, ακόμη και η σκέψη μια πρακτικής ενέργειας όπως η βόλτα και η επιλογή του προορισμού από ένα παιδί (πχ θάλασσα) η οποία αφορά το φυσικό «σπίτι» του ζώου (χελώνα), αναδύει μια οικοκεντρική οπτική και ένα αίσθημα ενσυναίσθησης για την ευαρέσκεια και την ευχαρίστηση του ζώου. Δηλαδή, αντί το παιδί να επιλέξει ένα μέρος στο οποίο θα περάσει εκείνο καλά, επιλέγει να πάνε κάπου συγκεκριμένα για το ίδιο το ζώο. Ωστόσο, αυτή η συναισθηματική φροντίδα-προσφορά έγινε έκδηλη και από τα ζώα προς τα παιδιά καθώς στις αναφορές των παιδιών τα ζώα ήταν ενεργητικά, δρούσαν με κινήσεις συναισθηματικές και έδειχναν συναισθήματα αγάπης προς αυτά. Ακολουθούν παραδείγματα συναισθηματικής προσφοράς του παιδιού προς το ζώο και του ζώου προς το παιδί.

- ❖ Συναισθηματική προσφορά (φροντίδα) παιδιού προς ζώο.

Π(8): «Το φροντίζω με τα χέρια». (σκυλάκι)

Π(10): «Από μακριά του στέλνεις (φιλάκια)». (σκύλος, γάτα)

Π(14): «Εγώ την χαϊδεύω». (γάτα)

Π(16): «Την παίρνω αγκαλιά αλλά είναι λίγο βρώμικη». (γάτα)

Π(32): «πάμε βόλτα στην θάλασσα να κολυμπήσει». (χελώνα)

Π(32): «Αγάπη». (χελώνα)

- ❖ Συναισθηματική προσφορά ζώου προς παιδί.

Π(7): «Αγκαλιές με δίνει δηλαδή με χαϊδεύει πολύ ώρα». (γάτα)

Π(9): «Με μυρίζει με γλύφει.». (σκυλάκι)

Π(19): «Χαρά μου δίνει».

Π(17),(2): «Προσφέρει το φιλί, το χέρι». (17. Ένα φίδι (αγαπημένο), γάτα(αληθινή),

Με λίγα λόγια τα παιδιά φάνηκε να διαμορφώνουν σχέσεις και δεσμούς όπου και οι δύο πλευρές συνέβαλαν έχοντας μια αμοιβαία επικοινωνία. Επίσης, κάποια παιδιά ανέφεραν ότι αντιλαμβάνονταν το ζώο ως ον το οποίο το παιδί είχε την δυνατότητα να εκδηλώσει το ίδιο τα συναισθήματα του με αποτέλεσμα το παιδί να αποκτά την αίσθηση σημαντικότητας. Πέραν των παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τα ζώα εκλαμβάνονταν από τα παιδιά ως μια συντροφιά, ως ένας κοινωνικός άλλος, ισάξιος.

Π(2): «Τον παίζω.. γιατί μας γλύφει.»

Π(8): «Με το σκυλάκι - περνάμε χρόνο μαζί».

Π(20): «Τη χαιδεύω, μετά όταν την χαιδεύω με ορμάει πάνω από πίσω και μπροστά αγκαλιαζόμαστε».

Τέλος, μέσα από την ανάλυση, αναδείχθηκε η αντίληψη ότι το ζώο είναι προικισμένο με ικανότητα προστασίας του ανθρώπου του. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα αποσπάσματα των δύο παιδιών γίνεται εμφανή η παροχή προστασίας από το ζώο. Με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύσσουν ένα αίσθημα ασφάλειας. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε αντιστροφή ρόλων όπου το ζώο προσέχει το παιδί και όχι το παιδί το ζώο. Εκεί αναπτύσσεται η ιδιότητα του ζώου να προσέχει τα παιδιά εξαιτίας της αγάπης του προς αυτά. Για παράδειγμα:

Π(10): «Μας φροντίζουν. (Πώς σας φροντίζουν;) Μας προσέχουν από κακά ζώα».

Π(22): «Με προσέχει από τους κλέφτες, γαυγίζει».

Από την άλλη πλευρά, τα δεδομένα μας ανέδειξαν και την υποκατηγορία της «υλικής φροντίδας-προσφοράς» η οποία στην συνέχεια διακρίνεται στην «υλική φροντίδα - προσφορά από τα παιδιά προς τα ζώα» και στην «υλική φροντίδα - προσφορά από τα ζώα προς τα παιδιά». Αυτές αφορούν οποιαδήποτε υλική, ένσαρκη προσφορά μεταξύ παιδιού-ζώου.

Όπως αναφέραμε η 1^η υποκατηγορία αφορά την προσφορά υλικών αγαθών από τα παιδιά προς τα ζώα. Κοιτώντας αρχικά την επιφανειακή πλευρά των δεδομένων, αντιλαμβανόμαστε απλώς ότι τα μισά παιδιά της έρευνας προσέφεραν στα ζώα κάτι υλικό όταν ρωτήθηκαν «Τι προσφέρεις εσύ στο ζώο;».

Αυτό γίνεται αντιληπτό και από τα πρώτα σκέλη των προτάσεων των παιδιών καθώς αφορούν πράγματα ή ενέργειες (την μπάλα, το ποντίκι, παιχνίδι). Όμως αν κοιτάξουμε βαθύτερα και ερμηνεύσουμε τον σκοπό της υλικής προσφοράς διαφαίνεται σαν αυτοσκοπός η ευχαρίστηση του ζώου. Κάτι το οποίο ακολουθεί τον δρόμο της ενσυναίσθησης όπου οι κινήσεις των παιδιών γίνονται προκειμένου να κάνει κάτι το ζώο που θα το ευχαριστήσει. Από αυτό προκύπτει η αντίληψη ότι το ζώο είναι άξιο να χαίρεται τη ζωή όπως παρουσιάζουν τα λεγόμενα των παιδιών.

Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι το παιχνίδι για το παιδί θεωρείται κάτι πολύ σημαντικό και παρόλα αυτά το προσφέρει στο ζώο με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να μιλάμε απλώς για μια επιφανειακή, υλική προσφορά αλλά για κάτι βαθύτερο. Για παράδειγμα:

Π(3): «Της έδωσα την μπάλα να παίξει».

Π(9): «Το πετάω ποντίκι και η γατούλα το φτιάχνει».

Π(h): «Παιχνίδι να διασκεδάσει».



Σχέδιο 4: Παιδί παίζει με το σκυλί, πετάει ξύλο και λεεί στο σκυλί να το πιάσει.

Τέλος από μια και μοναδική αναφορά ενός παιδιού παρουσιάζεται η προσφορά στέγης σε ένα αδέσποτο ζώο αφού αυτό και η οικογένειά του του δίνει την δυνατότητα να κοιμηθεί εκεί. Κάτι το οποίο μας δείχνει ότι η φροντίδα μπορεί να πάρει πολλές μορφές. *Για παράδειγμα:*

Π(13): «Κοιμάται μερικές φορές σπίτι μας και μετά κοιμάται αλλού».

Ένας ακόμη τρόπος φροντίδας ήταν η «προσφορά φαγητού και νερού», καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών συνέδεσαν την προσφορά και την φροντίδα με την προσφορά τροφής. Επομένως, η υποκατηγορία της «υλικής φροντίδας-προσφοράς» μπορεί ακόμη να διακριθεί στην «προσφορά φαγητού». Πιο συγκεκριμένα, η φροντίδα σε αυτή την υποκατηγορία ήταν συνυφασμένη με φαγητό, νερό, και γενικά μια καλή διαβίωση των ζώων, αφού η φροντίδα είναι συνδεδεμένη με την σίτιση. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι η προσφορά φαγητού είναι μια μορφή φροντίδας αλλά και μια μορφή αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και το ζώο, αφού σε αρκετές περιπτώσεις το παιδί συμμετείχε στο τάϊσμα του ζώου. Ακόμη, μέσα από τα λεγόμενα ενός παιδιού φάνηκε η αντίληψη ότι τα ζώα έχουν το αίσθημα της πείνας, καθώς το παιδί πάει κατευθείαν το φαγητό στο ζώο για να μην πεινάσει πολύ και αντιδράσει. Ωστόσο, το τάϊσμα σε αυτήν την περίπτωση θεωρείται και ως άμεση επαφή. Τέλος από το γεγονός ότι σχεδόν όλα τα παιδιά ανέφεραν ως φροντίδα την παροχή φαγητού προκύπτει η αντίληψη ότι το φαγητό βοηθά και χρειάζεται για την καλή διαβίωση του ζώου, καθώς αποτελεί εξέχουσας σημασίας προσφορά. *Για παράδειγμα:*

Π(1): «Του έδωσα ζουμάκι του έδινα ψωμάκι κ ζουμάκι και τον τρώγαν μπισκοτάκι»

Π(4): «Τα ταΐζω τροφή».

Π(8): «Φαγητά, να πει».

Π(9): «Τα βάζω τροφή, Φαγητό, γάλα, νερό, ψάρια, ψωμί».

Π(10): «Πηγαίνουμε στο κοτέτσι και τα ταΐζουμε με τα λαχανικά».

Π(16): «Της δίνω γάλα και την ταΐζω, Γάλα, γατοτροφή» .

Π(31): «Με φαγητό και χορταράκι».

Π(25): «Να παίζει, για να τρώει».

Π(28): «Του δίνω το φαγητό, το ετοιμάζει η μαμά και πάω κατευθείαν να τον ταΐσω μην τον πιάσει πείνα και φάει όλο το κουτί».

Επιπροσθέτως, υπήρχαν τέσσερις περιπτώσεις όπου η σίτιση συνδέθηκε με την παροχή συγκεκριμένου φαγητού. Δηλαδή με φαγητά τα οποία προτείνονται για τα συγκεκριμένα ζώα έτσι ώστε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ενδιαφέρονταν για το τι φαγητό θα δώσουν στο ζώο ώστε να τους αρέσει. Για παράδειγμα:

Π(22): «Δίνω κόκκαλα».

Π(23): «Της πετάμε φαγητό, κροκέτες».

Μια από αυτές τις τέσσερις περιπτώσεις αφορά μια επιθυμητή εμπειρία καθώς δεν υπήρξε πραγματική επαφή με κάποιο ζώο. Σε αυτήν, η προσφορά του παιδιού προς το ζώο θα ήταν η παροχή ενός κόκκαλου, δηλαδή ενός από τα φαγητά που θεωρούνται κατάλληλα για τους σκύλους. Ωστόσο μέσα από τα λεγόμενα του παιδιού διακρίνεται και η μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού-ζώου η οποία θα έπαιρνε την μορφή παιχνιδιού. Για παράδειγμα:

Π(34): (Αν είχες): «Θα έδινα κόκκαλο θα το πετούσα να το πιάσει και να το φάει».

Ωστόσο, ένα από τα παιδιά ανέφερε την ενέργεια του 'διαμοιρασμού'. Με την έννοια ότι το συγκεκριμένο παιδί φάνηκε να έχει αναπτύξει την αίσθηση του να μοιράζεσαι με αποτέλεσμα να δίνει από το δικό του φαγητό στο ζώο. Κάτι το οποίο μας κάνει να αντιληφθούμε την ύπαρξη του συναισθήματος της ενσυναίσθησης και την αξία του να μοιράζεσαι. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται να έχει δημιουργηθεί ένας στενός δεσμός ανάμεσα στο ζώο και το παιδί μέσω των αλληλεπιδράσεων, της συνύπαρξης και των ενεργειών του ταΐσματος. Παραδείγματος χάριν:

Π(29): «Κάποιες φορές της δίνω το φαγητό, από μένα όταν τρώω». (σκυλί)

Αντίθετα, η 2^η υποκατηγορία είναι η «**υλική προσφορά από το ζώο στο παιδί**» η οποία αναδείχθηκε σε 9 παιδιά από τα 34. Σε αυτήν κυρίως φάνηκε ότι τα ζώα προσφέρουν στα παιδιά διάφορα παιχνίδια. Επίσης, από τα λεγόμενα ενός παιδιού αναδείχθηκε ότι το ζώο έδωσε στο παιδί ένα ερέθισμα που θα άρεσε στο ίδιο το ζώο (πχ. το ποντίκι ενδιαφέρον για γάτα οπότε το προσφέρει στο παιδί ως δώρο) κάτι το οποίο αντικατοπτρίζει μια αίσθηση του «μοιράζομαι» και μια ένδειξη, ένα δείγμα αγάπης από το ζώο. Βέβαια, το παιδί φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται την εσωτερική πραγματική αξία της κίνησης καθώς την χαρακτηρίζει αρνητικά. Παρόλα αυτά, τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν επιφανειακές, πρακτικές ενέργειες των ζώων. Για παράδειγμα:

Π(3): «Ένα δωράκι, μια μπάλα». (σκυλί)

Π(5): «Μια μπάλα». (πουλάκι)

Π(9): «Μου δίνει ποντίκι, είναι κακό». (γάτα)

Π(16): «Μου δίνει το αυτοκινητάκι, το ποδήλατο μου φέρνει». (γάτα)

Π(20): «Την μπάλα την μασουλάει και την δίνει». (σκυλί)

Σχέδιο 5: Παιχνίδι ανάμεσα στο ζώο και το παιδί



Ωστόσο, σε μια περίπτωση πέραν της προσφοράς παιχνιδιού, το ζώο φαίνεται να προσφέρει στο παιδί ένα υλικό αγαθό (φαγητό) όπου στην πραγματικότητα η κίνηση αυτή είναι συνυφασμένη με την προσφορά βοήθειας χωρίς αντάλλαγμα. Εννοώντας με αυτό ότι το ζώο μπορεί να εκληφθεί ως «βοηθός» ή ως «συνεργάτης» του παιδιού για τις δουλειές του αγροκτήματος στη συγκεκριμένη περίπτωση. Για παράδειγμα:

Π(22): «Μου δίνει παιχνίδια, χορταράκια για να τα πάω στις κοτούλες». (σκυλί)

Όμως, από την άλλη πλευρά, η θεματική της φροντίδας μπορεί να διακριθεί στη «σωματική φροντίδα» από την μεριά του παιδιού προς το ζώο. Με τον όρο αυτό εννοούμε μορφές φροντίδας όπως ο καλλωπισμός του ζώου (κούρεμα, χτένισμα, μπάνιο) τα οποία ωφελούν στην υγεία του ίδιου του ζώου αλλά και στην διάθεση του. Ακόμη, από την έρευνα αναδύθηκε και η φροντίδα πέραν τις αρρώστιας προκειμένου να είναι υγιές το ίδιο το ζώο. Με λίγα λόγια φάνηκε ότι η παροχή φροντίδας ήταν συνυφασμένη με την προσοχή του ζώου όπως φαίνεται και από δύο αποσπάσματα [Π(12)] και [Π(34)]. Παρόλα αυτά, μπορούμε να αντιληφθούμε το γεγονός ότι η σωματική φροντίδα στην πραγματικότητα φανερώνει το ενδιαφέρον του παιδιού προς το ζώο, καθώς νοιάζεται γι' αυτό. Όμως αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η σκέψεις και οι καταστάσεις φροντίδας που τόνισαν τα παιδιά μοιάζουν με αυτές που θα σκέφτονταν οι γονείς των παιδιών, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύσσουν μιμητικές συμπεριφορές των γονέων τους καθώς αλληλεπιδρούν και φροντίζουν το ζώο. Για παράδειγμα:

Π(2): «Έχει πολύ τρίχωμα, άλλο τόσο κ τ κουρεύουμε».

Π(12): «Με το μπάνιο».

Π(9): «Ναι. Δεν είναι άρρωστος, αν βγει έξω που κάνει κρύο, θα κρυώσει».

Π(22): «Δεν είναι άρρωστο το φροντίζω».

Π(12): «Ναι είμαι στην ακτή και το προσέχω».

Π(34): «Γιατί το πρόσωπο αν δεν το πρόσεχα θα χτύπαγε».

Τέλος, η τελευταία υποκατηγορία της θεματικής της φροντίδας, είναι η φροντίδα με την βοήθεια ενηλίκων. Σε αυτήν αναδείχθηκε η συμμετοχή της οικογένειας, ή

κάποιων ενηλικίων για την φροντίδα του ζώου. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι σε δύο περιπτώσεις η φροντίδα λάμβανε χώρα από την συμμετοχή των γονέων ή κάποιου συγγενή. Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων το ζώο διαφάνηκε από ένα παιδί ως υποκείμενο φροντίδας αφού το παιδί θεωρεί των εαυτό του μεγάλο και ικανό για να φροντίσει το ζώο [Π(6)].

Π(2): «Η μαμά μου δίνει κουπάκι με φαγητό και τα ρίχνω και τα τρώει».

Π(6): «Την προσέχω επειδή είμαι μεγάλο παιδί».

Π(28): «Του δίνω το φαγητό, το ετοιμάζει η μαμά και πάω κατευθείαν να τον ταΐσω μην τον πιάσει πείνα και φάει όλο το κοντί».

Π(23): «Ο παππούς μου την φροντίζει».

Π(32): «Τα προσέχουν οι γείτονες».

Π(32): «Με τους γονείς μου».

Το τελευταίο στοιχείο που καθορίζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τα ζώα είναι το «**παιχνίδι**». Πιο συγκεκριμένα, μέσω του παιχνιδιού το παιδί έχει την δυνατότητα να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του, της εμπειρίες του, να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τους άλλους και τον κόσμο γύρω του. Ωστόσο, στην δική μας έρευνα το παιχνίδι μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια άμεση μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του ζώου.

Πίνακας 12: 3^η Θεματική και υποκατηγορίες 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

ΘΕΜΑΤΙΚΗ	ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
➤ ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ	ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
▪ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Ξεχωριστές οντότητες	Αίσθηση του εμείς
		Παιδί-ζώο = Οργανικό σύνολο
		Συμπληρωματικές αλληλεπιδράσεις
		Συνοχή, Συνανάδυση, διάδραση

Η θεματική του παιχνιδιού μπορεί να διακριθεί στο «ατομικό» και στο «συλλογικό παιχνίδι (παιδί-ζώο)». Η πρώτη υποκατηγορία έχει σχέση με το όταν το παιδί και το ζώο μπορεί φαινομενικά να βρίσκονται στον ίδιο χώρο, αλλά να μην αλληλεπιδρούν μέσω του παιχνιδιού. Σε αυτήν την κατάσταση το παιδί και το ζώο λαμβάνονται ως ξεχωριστές οντότητες που απλώς συνυπάρχουν σε έναν κοινό χώρο. Ακόμη από την έρευνα φάνηκε ότι σε αυτήν την περίπτωση το παιδί μπορεί να ασχολείται με κάτι, και το ζώο με κάτι άλλο απλώς στο ίδιο σημείο. Για παράδειγμα:

Π(6): «Το κοιτάω και παίζω».

Π(15): «Παίζω κυνηγητό».

Π(22): «Παίζω το ζωάκι, γαυγίζει».

Π(33): «Χορεύουμε στην θάλασσα, το σκυλάκι μπαίνει στο νερό, κολυμπάει, πετάνε οι πεταλούδες».

Η 2^η υποκατηγορία αυτής της θεματικής αφορά το συλλογικό παιχνίδι, στο οποίο υπάρχει πραγματική αλληλεπίδραση αφού το παιδί και το ζώο θεωρούνται ως ένα οργανικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση προέκυψε ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν ανεπτυγμένη την αίσθηση του «εμείς». Αυτό γίνεται αντιληπτό και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αφού μεγάλο ποσοστό παιδιών (18/32) χρησιμοποιεί το α' πληθυντικό πρόσωπο (εμείς) όταν αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις τους. Ακόμη, οι οντότητες παιδιού-ζώου συν αναδύονται μέσα από την άμεση επαφή και το παιχνίδι, δείχνοντας συναισθήματα. Επίσης, αναδείχτηκε ότι οι κινήσεις και οι ενέργειες παιδιού-ζώου παρουσιάζουν μια συνοχή καθώς το ένα συμπληρώνει το άλλο, αναδεικνύοντας την άποψη ότι το ζώο λαμβάνεται ως «συμπαίκτης» του παιδιού και ως κοινωνικός άλλος όπου το παιδί «μαθαίνει» παιχνίδια στο ζώο ή φτιάχνουν παιχνίδια με τους δικούς τους κανόνες. Από τα παραπάνω φάνηκε ότι τα παιδιά έχουν μια συμπληρωματική αλληλεπίδραση με τα ζώα, όπου τα τελευταία ενεργούν ανάλογα στις κινήσεις του παιδιού αλλά και το αντίστροφο.

Π(6): «Την μαθαίνω τα παιχνίδια».

Π(9): «Παίζουμε παιχνίδια όπως έξω βγαίνει έξω η ματα δεν τα πατάει κανείς».

Π(20): «Ρίχνουμε μπάλα τρέχει την πιάνει και μετά την δαγκώνει και ξανά την ρίχνουμε».

Π(23): «Παίζουμε, το βάζουμε σε μια κολώνα και παίζουμε, τρέχουμε και δεν μπορεί η Λούσι να μας δαγκώσει. Δεμένη».

Έτσι, σε αυτή τη μορφή παιχνιδιού δημιουργήθηκαν «συμπληρωματικές» αλληλεπιδράσεις όπου η δράση του παιδιού μπορεί να προκαλέσει μια διαφορετική αλλά συνδεδεμένη δράση από το ζώο. Με λίγα λόγια διαφαίνεται πραγματική διάδραση ανάμεσα τους. Αρκετές είναι οι αναφορές των παιδιών όπου το ζώο αντιμετωπίζει το παιδί ως τελικό προορισμό. Δηλαδή μετά από οποιαδήποτε ενέργεια επιστρέφει πάλι στο παιδί. Αυτό αναδεικνύει την συνοχή και την ενεργητικότητα του ζώου που ενεργεί, συνυπάρχει και συναγωνίζεται σε έναν κοινό χώρο μαζί με το παιδί. Επιπλέον φάνηκε ότι το ζώο δίνει αξία στην κίνηση του παιδιού καθώς απαντά-ενεργεί πίσω σε αυτήν. Παρόλα αυτά αναδεικνύεται μια μορφή επικοινωνίας όπου το παιδί μιλά στο ζώο για να βοηθήσει στη καλύτερη ροή του παιχνιδιού.

Π(7): «Παίζουμε, παίζουμε κυνηγητό. Η γάτα σκαρφαλώνει στον τοίχο παίζουμε κυνηγητό και πάω να την πιάσω. Χωρίς να την πιάσω δεν πρέπει γιατί αυτή θα με κυνηγάει μετά γιατί είναι κυνηγητό».

Π(19): «Παίζουμε κυνηγητό, τρέχω και με ακολουθεί το σκυλάκι».

Π(21): «Μου τη ρίχνει και μετά εγώ. Παίζουμε μπάλα».

Π(24): «Παίζω μαζί του. Λέω πιάσε το ζύλο.. προσπαθεί να το πιάσει».

Π(27): «Γιατί παίζουμε μαζί, του πετάω ζύλο, έρχεται και το πιάνει, έρχεται σε μένα».

Κεφάλαιο 5^ο: Συζήτηση και συμπεράσματα

5.1 Εισαγωγή

Ο σκοπός τον οποίο υπηρέτησε η συγκεκριμένη έρευνα ήταν να διερευνηθούν αρχικά η σχέση και έπειτα η αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά μας ερωτήματα είχαν σκοπό να φέρουν στο φως τα στοιχεία τα οποία καθορίζουν την σχέση και την αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας του Ν. Μαγνησίας με τα ζώα. Η έρευνα διεξήχθη σε τρία νηπιαγωγεία του Ν. Μαγνησίας (Βόλος, Νέα Ιωνία, Αγχίαλος), με τη συμμετοχή 34^{ων} παιδιών. Από κάθε παιδί ζητήθηκε να δημιουργήσει ένα σχέδιο στο οποίο θα απεικονίζει τον εαυτό του με το αγαπημένο του ζώο και μια εμπειρία που είχε βιώσει με αυτό. Το κύριο εργαλείο συλλογής των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία βασίστηκε πάνω στα σχέδια των παιδιών. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια μιας γενικής αποτίμησης των ευρημάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, αλλά και μια αναφορά στις δυνατότητες και στους περιορισμούς της. Ακόμη, θα αναφερθούν κάποιες ενδεικτικές προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες, η διεξαγωγή των οποίων θα συνέβαλλε στον εμπλουτισμό του τομέα αυτού, λαμβάνοντας υπόψη το ήδη υπάρχον κενό στη βιβλιογραφία.

5.2. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, τα παιδιά του Βόλου, της Ν. Ιωνίας και της Αγχιάλου φάνηκε να συναντούν κυρίως ζώα συντροφιάς όπως σκύλους και γάτες και λιγότερο «άγρια» ζώα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι σχέσεις των συγκεκριμένων παιδιών με τα ζώα καθορίζονται αρχικά από τους τύπους εμπειριών, έπειτα από την συχνότητα επαφής, από τα συναισθήματα και τη βιοφιλία/βιοφοβία που αναπτύσσουν για τα ζώα. Όσον αφορά το πρώτο στοιχείο (τύποι εμπειριών) διακρίθηκε στην *άμεση εμπειρία*, στην *εμπειρία εκ φαντασίας*, στην *αρνητική άμεση εμπειρία*, *συνάντηση*, στην *απουσία της εμπειρίας*, στη *συμβολική* εμπειρία των παιδιών με τα ζώα αλλά και στην *εμπειρία μέσω ανάμνησης*.

Ωστόσο, η άμεση εμπειρία του παιδιού με τα ζώα έχει επισημανθεί αρκετά από προηγούμενες έρευνες καθώς μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κρίσιμο και ουσιαστικό στοιχείο για τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική ακόμη και για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Kahn & Kellert, 2002). Φάνηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών είχε πραγματική επαφή, συνάντηση με οικοκύτα ζώα, όπου παιδί και ζώο συνυπήρχαν, αλληλεπιδρούσαν και επικοινωνούσαν. Σε μια τέτοια ποιοτική εμπειρία δημιουργούνται αισθήματα σύνδεσης με τα μη ανθρώπινα όντα (Myers, 2007). Αξίζει ακόμη να σημειωθεί το γεγονός ότι οι άμεσες εμπειρίες των παιδιών φάνηκε ίσως να επηρεάζουν τις στάσεις και τις προτιμήσεις τους προς τα ζώα και τη φύση κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από μελέτη των Hoyt και Acredolo (1992, οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) προωθώντας έτσι και παρέχοντας στα παιδιά ακόμη και την ανάπτυξη αξιών προς τον φυσικό κόσμο και ό,τι τον συναποτελεί (Myers, 2007).

Ακόμη, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξαν την συμβολική εμπειρία σε πολύ μικρό ποσοστό κάτι που αντιτίθεται με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Καθώς, έρευνα των Kahn και Kellert (2002) ανέφερε ότι η συγκεκριμένη εμπειρία αποκτά και κατέχει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στην σημερινή εποχή, εξαιτίας της απουσίας βιωματικής, φυσικής επαφής του παιδιού με τη φύση αλλά και των τεχνολογιών που συνεχώς διεισδύουν βαθύτερα στις ζωές μας. Έχοντας ως αποτέλεσμα την αντικατάσταση των αυθεντικών και άμεσων εμπειριών του παιδιού με τον φυσικό κόσμο και ό,τι τον συναποτελεί (Kahn & Kellert, 2002), κάτι το οποίο δεν φάνηκε να αναδεικνύεται από την δική μας έρευνα. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκε πάλι σε μικρό βαθμό η απουσία της εμπειρίας - κάτι που μπορεί να συσχετιστεί με την εξαφάνιση της εμπειρίας που αναφέρει ο Pyle (1993, οπ. αναφ. στο Rice & Torquati, 2013), δηλαδή με τη μειωμένη εμπειρία των παιδιών στη φύση ή την απώλεια της άμεσης, προσωπικής επαφής με αυτήν. Η συγκεκριμένη εμπειρία μπορεί ωστόσο να διαφοροποιηθεί ελάχιστα από την εξαφάνιση της εμπειρίας του Pyle, καθώς αυτή τονίζει απουσία σχέσης και έλλειψη αληθινής επαφής των παιδιών με τα ζώα, αφού τα παιδιά αυτά δεν είχαν απλώς μια μειωμένη εμπειρία αλλά αντιθέτως δεν είχαν βιώσει καμία αληθινή συνάντηση.

Από την άλλη, οι υπόλοιποι τρεις τύποι εμπειριών (εμπειρία εκ φαντασίας, αρνητική άμεση εμπειρία, συνάντηση και εμπειρία μέσω ανάμνησης) μπορούν να θεωρηθούν νέα ευρήματα στον τομέα αυτό, καθώς οι διαφορετικές, προσωπικές εμπειρίες των παιδιών με τα ζώα τείνουν να καθορίζουν - αναδεικνύουν τον διαφορετικό και πολύπλοκο χαρακτήρα των αλληλεπιδράσεων.

Στη συνέχεια η επαφή των παιδιών με τα ζώα φαίνεται να καθορίζεται από τη συχνότητα συνάντησης των παιδιών με τα ζώα, η οποία μπορεί να διακριθεί στη **διαρκή, καθημερινή, άμεση επαφή**, στην **άμεση, περιστασιακή συνάντηση-εμπειρία**, στις **μεμονωμένες, μοναδικές συναντήσεις** και στις **μηδαμινές, ελάχιστες συναντήσεις**. Με αποτέλεσμα αυτοί οι τύποι να επιβεβαιώνουν και να υποστηρίζουν παραπάνω την άποψη της Chawla για το ότι οι παιδικοί τρόποι γνωριμίας της φύσης είναι πολλοί και διαφορετικοί (οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002).

Τέλος, τα τελευταία στοιχεία που καθορίζουν την σχέση των παιδιών με τα ζώα σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η βιοφιλία/βιοφοβία και τα συναισθήματα που προκαλούνται από την παρουσία των ζώων στα παιδιά. Όσον αφορά τη βιοφιλία/βιοφοβία είναι ένα εύρημα το οποίο συμπίπτει και επιβεβαιώνει ανάλογα ευρήματα που έχουν καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία, αφού σχετίζεται με την πρώιμη σχέση των παιδιών με τη φύση και τα ζώα, όπως αναφέρουν οι Kahn και Kellert (2002). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών αναπτύσσει μια βιοφιλική τάση-προτίμηση καθώς έρχεται σε επαφή, αλληλεπιδρά και γενικά δημιουργεί σχέσεις με τα ζώα επικυρώνοντας περαιτέρω την άποψη των Kellert & Wilson «για την επιθυμία του ανθρώπου να συνδεθεί με άλλες μορφές ζωής» (2013). Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών φάνηκε να επιθυμεί να συνάψει ή να συνάπτει σχέσεις με τα ζώα, γεγονός που εμφανίζεται πολύ έντονα κατά την παιδική ηλικία, όπως τονίζουν οι Kahn και Kellert (2002).

Ωστόσο, με μια λεπτομερέστερη ανάλυση των δεδομένων μας αναδύθηκαν κάποιες υποκατηγορίες της βιοφιλίας, όπως η *«αρέσκεια και η εξωτερική εμφάνιση»*, η *«αγάπη»*, το *«ενδιαφέρον (θετικό, μονόπλευρο)»*, η *«ενσυναίσθηση»* και η *«ονομασία του ζώου»* οι οποίες διακρίνουν την βιοφιλία-βιοφιλική τάση, επιλογή του παιδιού εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών. Οι πρώτες τρεις υποκατηγορίες μπορούν να ληφθούν ως νέα ευρήματα, τα οποία δεν έχουν τονιστεί στο παρελθόν. Ωστόσο, η ενσυναίσθηση φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τα παιδιά που προτιμούν ή και που είχαν μια επαφή με κάποιο ζώο, καθώς τονίζεται και από τους Daly και Morton (2006). Ακόμη, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων αρκετά παιδιά ανέφεραν τον όνομα του ζώου, και γενικά αναφέρονταν σε αυτό με το όνομα του κάτι το οποίο μπορεί να θεωρηθεί μια πολιτιστική πρακτική όπου τονίζεται η μοναδικότητα του ζώου. Κάτι το οποίο διαφαίνεται και από τον Myers (2007) αφού γι' αυτόν η ονομασία είναι μια πολιτιστική πρακτική που υπογραμμίζει απλώς την ιδιαιτερότητα και την ατομικότητα του ζώου και λειτουργεί μέσα στη πραγματικότητα της οργανικής συνοχής μεταξύ παιδιού-ζώου. Τέλος, αν λάβουμε υπόψη τις υποκατηγορίες που προέκυψαν διαφαίνεται από όλες μια θετική κατεύθυνση προς τα ζώα αναδεικνύοντας ταυτοχρόνως και την άποψη των Rice και Torquati (2013) οι οποίοι αναφέρουν τη βιοφιλία «ως τον θετικό προσανατολισμό προς τη φύση».

Αντιθέτως, το στοιχείο της βιοφοβίας προέκυψε σε πολύ μικρότερο βαθμό και αφορούσε κυρίως, αρνητικές, πιθανόν τραυματικές εμπειρίες των παιδιών με τα ζώα με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύσσουν βιοφοβικές τάσεις απέναντι σε κάποια είδη του ζωικού βασιλείου όπως οι σκύλοι. Οι Kendler et al. (1992 οπ. αναφ. στο Kellert & Wilson, 2013) ανέφεραν ότι οι αρνητικές συναντήσεις, εμπειρίες και γενικά πληροφορίες, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ενεργοποίηση φοβιών κάτι το οποίο αναδεικνύεται και από την δική μας έρευνα. Ωστόσο, οι Kellert και Wilson (2013) τονίζουν ότι η βιοφοβία είναι μια απόλυτα κατάλληλη αντίδραση σε ένα «επικίνδυνο» ζώο ή σε μια πιθανή αρνητική κατάσταση κυρίως σε παιδιά βιομηχανοποιημένων κοινωνιών. Όμως, στη δική μας περίπτωση βιοφοβικές τάσεις προέκυψαν σε προάστιο πόλης (Νέα Ιωνία) και σε κωμόπολη (Αγχιάλος) κάτι το οποίο δείχνει ότι η βιοφοβία μπορεί να αναπτυχθεί και έξω από τα κέντρα των μεγάλων πόλεων.

Ακόμη, μέσα από μια πιο λεπτομερή ανάλυση η βιοφοβία διακρίθηκε στην *«αρνητική, στερεοτυπική αντίληψη προς τα ζώα»*, στην *«αρνητική αντίδραση, ενέργεια»*, αλλά και στην *«έλλειψη επιθυμίας επαφής εξαιτίας φοβίας»*. Η πρώτη υποκατηγορία αφορούσε στερεοτυπικές αντιλήψεις και χαρακτηρισμούς των ζώων, τα οποία φάνηκαν να επηρεάζουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των παιδιών αναπτύσσοντας μια βιοφοβική τάση απέναντι στα ζώα. Καθώς σύμφωνα με την Valentine (2004 οπ. αναφ. στο Julie Ernst, 2018) οι αντιλήψεις είναι αρκετά σημαντικές αφού ασκούν επιρροή στις εξωτερικές συμπεριφορές των παιδιών. Αυτό υποστηρίζεται επιπλέον και από την άποψη ότι το κοινωνικό περιβάλλον και η μάθηση ασκούν έντονες επιρροές στο τι φοβούνται οι άνθρωποι με αποτέλεσμα να

δημιουργούνται μαθημένες φοβίες (Kahn & Kellert, 2002). Ωστόσο, η δεύτερη υποκατηγορία αφορούσε αρνητικές αντιδράσεις προς τα ζώα εξαιτίας των φοβιών συμπληρώνοντας και προσθέτοντας μια ακόμη ηλικιακή ομάδα στα ευρήματα της έρευνας της Fawcett (2002 οπ. αναφ. στο Spannring, 2016). Η έρευνα αυτή αφορούσε παιδιά ηλικίας 10 ετών τα οποία τείνουν να εκφράζουν φόβο και άγχος αλλά και μερικές φορές επιθυμούσαν να βλάψουν τα ζώα, κάτι το οποίο αναδείχθηκε ελάχιστα και από την δική μας έρευνα όπου ένα παιδί δρούσε αρνητικά απέναντι στο ζώο (**Π(16):** «Εγώ το κυνηγάω με τη σκούπα για να μην με κυνηγάει και το διώχνω για να μην με γρατζουνάει»). Ακόμη, αναδείχθηκε η έλλειψη επιθυμίας επαφής του παιδιού εξαιτίας της φοβίας του κάτι το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαφάνιση της εμπειρίας, όπως τονίζει ο Pyle (οπ. αναφ. στο Kahn & Kellert, 2002) με αποτέλεσμα στην έλλειψη ενδιαφέροντος για την προστασία τους, γεγονός που θα επιφέρει περαιτέρω έλλειψη αλληλεπιδράσεων με τα έμβια όντα.

Τέλος, το τελευταίο στοιχείο που φάνηκε να καθορίζει τις σχέσεις των παιδιών με τα ζώα στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν τα συναισθήματα, τα οποία διακρίθηκαν σε «θετικά» σε «ουδέτερα» και σε «αρνητικά» συναισθήματα. Η συγκεκριμένη υποκατηγορία αφορούσε τα συναισθήματα που γεννιούνται και αναδύονται στα παιδιά από την παρουσία του ζώου. Το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών εξέφρασε θετικά συναισθήματα. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμπίπτει και επιβεβαιώνει ανάλογα ευρήματα που έχουν ανακύψει κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση καθώς κατά τη Malone (2016) η θετική παρουσία των ζώων φαίνεται να είναι μεταδοτική και μπορεί να φανεί ιδιαίτερα καθησυχαστική αφού η επαφή του ανθρώπου με τα ζώα γενικά, αλλά και η βίωση εμπειριών στη φύση συμβάλει στην καλή ψυχική διάθεση του σύγχρονου ανθρώπου διαμορφώνοντας θετικά συναισθήματα (χαράς, ευεξίας). Αξίζει επίσης να σημειωθεί το γεγονός ότι τα παιδιά που εξέφρασαν θετικά συναισθήματα επιθυμούσαν να αλληλεπιδράσουν με το ζώο κάτι το οποίο αναδεικνύεται και από τους Kahn και Kellert (2002), οι οποίοι τονίζουν ότι η προθυμία του παιδιού να εμπλακεί και να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο γύρω του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα συναισθήματά του και τη γενικότερη συναισθηματική του ανάπτυξη.

Κατά τον Myers (2007) αυτό που συμβαίνει μεταξύ ενός παιδιού και ενός ζώου όταν αλληλεπιδρούν είναι αρκετά ασαφές και δύσκολο να γίνει αντιληπτό καθώς τα παιδιά και τα ζώα αλληλεπιδρούν με μοναδικούς κυρίως διαφορετικούς τρόπους από αυτούς των ενηλίκων. Όσον αφορά, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τα στοιχεία που καθόρισαν την αλληλεπίδραση των παιδιών του Ν. Μαγνησίας με τα ζώα ήταν η «επαφή» μεταξύ παιδιών-ζώων, η «φροντίδα» και το «παιχνίδι». Η πρώτη κατηγορία διακρίθηκε σε τρία υποθέματα, τα όποια είναι η «**αισθητηριακή, ενσώματη, απτική επαφή**», η «**λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία**» και η «**επαφή μέσω παρατήρησης**». Και τα τρία υποθέματα μπορούν να ληφθούν ως διαφορετικές μορφές αλληλεπίδρασης. Η αισθητηριακή, ενσώματη, άμεση επαφή αφορούσε το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών. Σε αυτήν, τα παιδιά και τα ζώα αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους μέσω του αγγίγματος, μέσω ενεργειών του ενός προς τον άλλον με

αποτέλεσμα η συγκεκριμένη επαφή να μεταφέρει στο παιδί τις μοναδικές, συγκεκριμένες συνοχές των ζώων (Myers, 2007).

Η επόμενη υποκατηγορία έδειξε ότι τα παιδιά και τα ζώα επικοινωνούσαν λεκτικά ή μη με αποτέλεσμα να αντιληφθούμε ότι, η γλώσσα δεν μας ξεχωρίζει από τα ζώα αλλά μας εμπλέκει με αυτά (Myers, 2007) καθώς η αλληλεπίδραση με ένα ζώο δεν χρειάζεται κατ' ανάγκη να περιλαμβάνει την επικοινωνία μέσω της ομιλίας όπως θα μπορούσε να φανταστεί κανείς, αλλά μπορούν να θεωρηθούν η ενέργεια του χαϊδέματος, του αγγίγματος, το βούρτσισμα, η σίτιση, το κράτημα, η μίμηση ακόμη και η ομιλία με αυτά και για αυτά (Kahn & Kellert, 2002, Myers, 2007). Τέλος, έρευνα του Myers (2007) έδειξε ότι το πιο απλό είδος αλληλεπίδρασης των παιδιών και των ζώων είναι οι φορές που σχεδόν δεν φαίνεται να συμβαίνει κάτι, καθώς τα παιδιά μερικές φορές απλώς παρακολουθούν τα ζώα. Αυτό υποστηρίζεται και από τη δική μας έρευνα όπου τα παιδιά και τα ζώα φάνηκε να αλληλοεπιδρούν απλώς με τα μάτια, με την παρατήρηση του ζώου από το παιδί αλλά και το αντίστροφο.

Ακόμη, η θεματική της φροντίδας, διακρίθηκε στη *«συναισθηματική φροντίδα-προσφορά από τα παιδιά προς τα ζώα και από τα ζώα προς τα παιδιά»* στην *«υλική φροντίδα-προσφορά από τα παιδιά προς τα ζώα και από τα ζώα προς τα παιδιά»*, στη *«σωματική φροντίδα»* του ζώου, αλλά και στη *«φροντίδα με τη βοήθεια ενηλίκων»* όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Όλα τα υποθέματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μορφές αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών της έρευνας εκδήλωσαν μια συναισθηματική και υλική φροντίδα προς τα ζώα, με αποτέλεσμα να θεωρηθούν ως άμεσες μορφές αλληλεπίδρασης. Για τους Kahn & Kellert (2002) οι άμεσες αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τα ζώα είναι το σημείο εκκίνησης για τη φυσική φροντίδα και την φροντίδα προς τα έμβια όντα. Σύμφωνα και με προηγούμενες μελέτες (Baillie, 2010· Chawla, 1999· Kahn, 1997) τα παιδιά έχουν αναπτυσσόμενη αίσθηση της φροντίδας προς τα ζώα με αποτέλεσμα οι αλληλεπιδράσεις μαζί τους φαίνεται να οδηγούν το παιδί να αναπτύξει μια γενικευμένη αίσθηση φροντίδας έναντι των άλλων πλασμάτων.

Το τελευταίο στοιχείο το οποίο φάνηκε να καθορίζει την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ζώα στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν το παιχνίδι, το οποίο διακρίνεται στο «ατομικό» και στο «συλλογικό παιχνίδι» (παιδί-ζώο) όπως έχουμε προαναφέρει. Το παιχνίδι στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε ως μια μορφή αλληλεπίδρασης των παιδιών με τα ζώα, κάτι το οποίο συμπίπτει και με απόψεις διάφορων θεωρητικών (Kahn & Kellert, 2002· Myers, 2007). Κατά τη διάρκεια του συλλογικού παιχνιδιού αναπτύχθηκαν «συμπληρωματικές» κινήσεις και ενέργειες ανάμεσα στα παιδιά και τα ζώα, στις οποίες κάθε συμμετέχων αποκρινόταν με μια διαφορετική αλλά συνδεδεμένη δράση απέναντι στον άλλον. Αυτό μπορεί να υποστηριχθεί περαιτέρω καθώς ο Hinde (1976 οπ. αναφ. στο Myers, 2007) αναφέρει τον όρο «συμπληρωματικές» αλληλεπιδράσεις όπου η δράση του ενός οργανισμού προκαλεί μια διαφορετική αλλά αλληλοεξαρτώμενη δράση από τον άλλο οργανισμό με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια συνοχή ανάμεσα στις κινήσεις παιδιού-ζώου. Πιο συγκεκριμένα, τα ζώα αποτέλεσαν «συμπαίκτες» του παιδιού αφού έπαιζαν,

αλληλεπιδρούσαν και συναναδύονταν ως ένα οργανικό σύνολο κάτι το οποίο επισημαίνεται από τον Stern (1985) - μια συνεκτική ενότητα-.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί το γεγονός ότι η φύση αποκτά σημασία μέσα από τις άμεσες εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις μας αυτήν. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα ζώα θεωρήθηκαν ως κοινωνικοί άλλοι από τα παιδιά, καθώς τους μάθαιναν παιχνίδια, συναναστρέφονταν και διαμόρφωναν γενικά σχέσεις μαζί τους. Κάτι το οποίο μπορεί να υποστηριχθεί από τους Born (2018) και Myers (2007).

5.3. Συμβολή της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση και την αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των ζώων στη ζωή των παιδιών, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ζώων και ανθρώπων, καθώς και τα συναισθήματα/ο συναισθηματικός προσανατολισμός (βιοφιλία) των παιδιών προς τη φύση παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητα ειδικά στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας (ΕCEE) εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς εμπειρικής περιγραφής και θεωρητικού πλαισίου, και ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Από την άλλη, η έρευνα για την αλληλεπίδραση ανθρώπου-ζώου είναι ένα αναπτυσσόμενο πεδίο έρευνας που βασίζεται σε καθιερωμένους επιστημονικούς κλάδους καθώς και αναδυόμενα πεδία, όπως η ηθολογία και η βιοοικολογία. Εξαιτίας αυτού, επιχείρησα να θέσω ερωτήματα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας σχετικά με τη σχέση παιδιού-ζώου, συμβάλλοντας έτσι στην επανεξέταση των σχέσεων μεταξύ των ειδών με σεβασμό και στα δύο μέρη της σχέσης αλλά προωθώντας και μια πιο οικοκεντρική ματιά για την αντίληψη του κόσμου των ζώων από τα παιδιά. Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει στον κλάδο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας, προσπερνώντας κατά κάποιο τρόπο την «παλιά» οπτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία ενστερνιζόταν το ρεύμα του ανθρωποκεντρισμού και προωθώντας μια νέα πιο οικοκεντρική οπτική. Με λίγα λόγια η συγκεκριμένη μελέτη θα μπορούσε να συμβάλει στην έρευνα για την εξοικείωση των παιδιών με τη φύση και τη διαμόρφωση της οικολογικής τους συνείδησης. Επομένως, τα αποτελέσματα ευελπιστούμε να εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία και τον επιστημονικό διάλογο σχετικά με τη σημασία των σχέσεων μεταξύ παιδιών και ζώων.

5.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τα στοιχεία που καθορίζουν την σχέση και την αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα. Το μέγεθος του δείγματος που επιλέχθηκε (N= 34) και η ποιοτική διάσταση της έρευνας δεν επιτρέπουν την δυνατότητα γενικεύσεων των ευρημάτων. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε από τρία τυχαία νηπιαγωγεία του Ν. Μαγνησίας. Πιο συγκεκριμένα, ένα από την πόλη του Βόλου, ένα από προάστιο του Βόλου (Νέα Ιωνία) και ένα από μια επαρχιακή πόλη του Βόλου (Αγχίαλος). Ένας ακόμη

περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν παιδιά και ειδικά προσχολικής ηλικίας κάτι το οποίο δυσκόλεψε κατά κάποιον τρόπο την διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Με λίγα λόγια, η συγκεκριμένη ηλικία ήταν κάπως περιοριστική εξαιτίας της ζωντάνιας, της ενεργητικότητας και, της μη εύκολης συγκέντρωσης των παιδιών στα θέματα. Εξαιτίας των παραπάνω, ένα σημαντικό μειονέκτημα της έρευνας αυτής αποτελεί το γεγονός πως μερικά παιδιά όταν τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν τον εαυτό τους και το αγαπημένο του ζώο, εστίαζαν και περιορίζονταν περισσότερο στο αγαπημένο ζώο, παραμερίζοντας την ανάδειξη μιας πραγματικής εμπειρίας με ένα ζώο. Τέλος, ένας ακόμη πιθανός περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί η ανεπτυγμένη φαντασία των παιδιών αυτής της ηλικίας, η οποία θα μπορούσε να επηρεάζει την αξιοπιστία των δεδομένων.

5.5. Ανοιχτά ερωτήματα για μελλοντική έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα εξαιτίας του μικρού δείγματος θα μπορούσε να επαναλαμβανόταν, με μεγαλύτερο δείγμα με στόχο την ανάδειξη γενικών ευρημάτων. Ωστόσο, ενδιαφέρον θα είχε η υλοποίηση μιας τέτοιας έρευνας σε μεγαλύτερα αστικά κέντρα (μεγαλύτερη πόλη της Ελλάδας, όπως η Αθήνα ή η Θεσσαλονίκη). Επίσης, η πραγματοποίηση μιας τέτοιας έρευνας σε λιγότερο αστικοποιημένες περιοχές αλλά και μεγαλουπόλεις θα είχε ενδιαφέρον καθώς θα μπορούσαν να αναδειχθούν τυχόν διαφοροποιήσεις σε περιοχές όπου οι άνθρωποι είναι ή όχι πιο κοντά με τη φύση. Και αυτό γιατί η έρευνα θα αφορούσε τη σύγκριση των αντιλήψεων, των εμπειριών και των αλληλεπιδράσεων παιδιών αστικής και αγροτικής προέλευσης. Επίσης, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε το δείγμα να αποτελείται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών φύλων έτσι ώστε να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα μεταξύ τους. Τέλος, σε μία μελλοντική έρευνα θα είχε αξία να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις και στους γονείς των παιδιών, οι οποίοι θα μπορούσαν να δώσουν πληροφορίες για τις αντιλήψεις που ενστερνίζονταν τα παιδιά σε σχέση με τα ζώα και την πιθανή επιρροή τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

5.6. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνουμε ότι οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά μεταβλητές και δύσκολο να προσεγγισθούν. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε την ποιότητα και τη δυναμική των συναντήσεων που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στα παιδιά και τα ζώα αλλά και την δημιουργία ενός σημαντικού δεσμού ανάμεσά τους. Αυτός ο δεσμός αναπτύχθηκε εξαιτίας των κοινών δραστηριοτήτων, του παιχνιδιού αλλά και από τη συνύπαρξη των παιδιών και των ζώων σε κοινούς κόσμους, όπου τα παιδιά και τα ζώα συνενεργούν, έχοντας την αίσθηση του «εμείς».

Ωστόσο, οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τα ζώα έλαβαν μέρος με διαφορετικές και ποικίλες μορφές από την άμεση, ενσώματη επαφή μέχρι την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Αναλυτικότερα, αναδείχθηκαν διάφοροι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά παρέχουν αγάπη, φροντίδα, ασφάλεια και συναισθηματική υποστήριξη

προς τα ζώα, αλλά και τα ζώα προς τα παιδιά μέσα από ενέργειες αγάπης και τρυφερότητας. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι εντοπίστηκαν σε ένα πολύ μικρό ποσοστό αρνητικές εμπειρίες και αντιλήψεις των παιδιών προς τα ζώα.

Από την άλλη, αναδείχθηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα κατοικίδια ζώα τους ή τα ζώα που έρχονται σε επαφή ως φίλους, συμπαίκτες, κοινωνικούς άλλους, υποκείμενα φροντίδας και σημαντικά μέλη της οικογένειάς τους, με αποτέλεσμα να εξωτερικεύουν αισθήματα στοργής, συμπόνιας, τρυφερότητας αλλά και ενσυναίσθησης. Ο Myers (2007) τονίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι σημαντική για την κατανόηση των ζώων. Έτσι, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι σχέσεις με τα ζώα, είτε εξημερωμένα είτε ζώα άγριας φύσης, είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της οικειοποίησης των μικρών παιδιών με τη φύση και τη διαμόρφωση της οικολογικής τους συνείδησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Emerson, R. W. (2009). *Η φύση*. Αθήνα: Το Ποντίκι.
- Howard, K., & Sharp, J. A. (2001). *Η επιστημονική μελέτη: Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: GUTENBERG
- Jolley, R. P. (2018). *Παιδί και Εικόνα: Σχεδίαση και κατανόηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καραγεωργάκης & Γεωργόπουλος (2005). Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία. Στο: Γεωργόπουλος, Α. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνδουλα. Α., Φανουράκη, Ι., Μουρατίδης, Κ. & Τσεβρένη, Ι. (2011-2012). Η φιλοσοφία της φύσης στην Αρχαία Ελλάδα. *Π.Ε. ΕΚΠ. Π.Ε*, 2 (47).
- Παπασταύρου, Τ., (2017). *Κινήματα οικολογίας. Μια θεολογική και ποιμαντική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδοπούλου, Π., & Παραστατίδου, Δ., (2009). Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για την έννοια του ζώου. *ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 2(1-2), 127-139.
- Πρωτοπαπαδάκης, Ε. Δ., & Μανώλας, Ε. Ι. (2012). *Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και προοπτικές για τον 21^ο αιώνα*. (σελ. 127 – 141). Ορεστιάδα: Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: GUTENBERG
- Τσεβρένη, Ι. (2019α). *Ενδυναμώνοντας τη σχέση των παιδιών με τη φύση, Υποστηρικτικά κείμενα μαθήματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*.
- Τσεβρένη, Ι. (2019β). *Η οικολογική κρίση και βασικά ρεύματα της οικολογικής σκέψης, Υποστηρικτικά κείμενα μαθήματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*.
- Τσεβρένη, Ι. (2019γ). *Ruth Wilson: Κατευθυντήριες γραμμές για την ενδυνάμωση της σχέσης των παιδιών με τη φύση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρώτη παιδική ηλικία, Υποστηρικτικά κείμενα μαθήματος «Ενδυναμώνοντας τη σχέση των παιδιών με τη φύση»*.
- Τσεβρένη, Ι. (2020α). *Παιδαγωγικές παραδόσεις και νέες τάσεις στην ενδυνάμωση της σχέσης των παιδιών με τη φύση, Υποστηρικτικά κείμενα μαθήματος «Ενδυναμώνοντας τη σχέση των παιδιών με τη φύση»*.
- Τσεβρένη, Ι. (2020β). *Η απαρχή του περιβαλλοντικού κινήματος μέσα από την ανάδειξη της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση: John Muir Υποστηρικτικά κείμενα μαθήματος «Ενδυναμώνοντας τη σχέση των παιδιών με τη φύση»*.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Κρήτη: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*. Αθήνα: GUTENBERG

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bonoti, F., Christidou, V., & Spyrou, G. M. (2019). A smile stands for health and a bed for illness': Graphic cues in children's drawings. *Health Education Journal*, 78(7), 728-742.
- Born, P. (2018). Regarding animals: A perspective on the importance of animals in early childhood environmental education International. *Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 45-53.
- Borgi, M., & Cirulli, F. (2015). Attitudes toward animals among kindergarten children: Species preferences. *Anthrozoös*, 28(1), 45-59.
- Bryant, B. K. (1990). The Richness of the Child-Pet Relationship: A Consideration of Both Benefits and Costs of Pets to Children. *Anthrozoos*, 3(4), 253-261.
- Butler, T. (2002). Waking Our Animal Senses -Alliance for Wild Ethics: Language and the ecology of sensory experience. *Wild earth journal*, 1-12 .
- Daly, B., & Morton, L.L. (2006). An investigation of human-animal interactions as related to pet preference, ownership, attachment, and attitudes in children. *Anthrozoos*, 11(3), 113-127.
- Dernikos, B. P., & Bhagwanji, Y. (2018). Living within precarious times: Posthumanist possibilities for early childhood environmental education, *Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 3-5.
- Ernst, J. (2018). Exploring young children's and parents' preferences for outdoor play settings and affinity toward nature, *Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 30-32.
- Hansen, K. M., Messinger, C. J., Baun, M. M., & Megel, M. (1999). Companion Animals Alleviating Distress in Children. *Anthrozoos*, 12(3), 142-148
- Hawkins, R. D., & Williams, J. M. (2016). Children's Beliefs about animal minds (Child-BAM): Associations with positive and negative child-animal interactions. *Anthrozoos*, 29(3), 509-519.
- Howard, L., & Vick, S. J. (2010). Does It Bite? The Role of Stimuli Characteristics on Preschoolers' interactions with Robots, Insects and a Dog. *Anthrozoös*, 23(4), 397-413.
- Jalongo, M. (2015). An attachment perspective on the child-dog bond: Interdisciplinary and international research findings. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 395-440.
- Kahn, P., & Kellert, S. (2002). *Children and nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge, MA/ London: Massachusetts Institute of Technology-MIT Press
- Kaplan, R., & Kaplan, St. (1995). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective* (pp. 1-5). Cambridge/ New York /Port Chester/ Melbourne/ Sydney: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
- Kellert, St. R., & Wilson, E. O. (2013). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, D.C: Island press.
- Kopnina, H. (2019). Ecocentric Education. *Encyclopedia of sustainability of higher education*. Switzerland, The Hague University of Applied Sciences
- Kopnina, H., & Cherniak, B. (2015). Cultivating a Value for Non-Human Interests through the Convergence of Animal Welfare, Animal Rights, and Deep Ecology in Environmental Education. *Education sciences*, 5, 363–379.
- Leopold, A. (1949). "The Land Ethic", στο *A sand county almanac and sketches here and there* (214-225). New York, NY: Oxford University Press.

- LoBue, V., Pickard, M. B., Sherman, K., Axford, C., & DeLoache, J. S. (2012). Young children's interest in live animal. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 57-69
- Lookabaugh-Triebebacher, S. (1998). Pets as Transitional Objects: Their Role in Children's Emotional Development. *Sage journals*, 82(1), 191-200.
- Malone, K. (2016). Reconsidering Children's Encounters With Nature and Place Using Posthumanism. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(1), 42–56.
- Martin, G. M. (2019). Draw (Me) and Tell: Use of Children's Drawings as Elicitation Tools to Explore Embodiment in the Very Young. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–9.
- Melson, G. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 31-39.
- Mouratidi, P. S., Bonoti, F., & Leondari, A. (2015). Children's perceptions of illness and health: An analysis of drawings. *Health Education Journal*, 75(4), 1-14.
- Morrow, V. (2015). My animals and other family: Children's perspectives on their relationships with companion animals. *Anthrozoos*, A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals, 11(4), 218-226
- Myers, G. (2007). *The significance of children and animals: social development and our connections to other species*. West Lafayette, Indiana: 2nd Purdue University Press.
- Rice, C. S., & Torquati, J. C. (2013). Assessing Connections between Young Children's Affinity for Nature and Their Experiences in Natural Outdoor Settings in Preschools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 78-102, Ανακτήθηκε από: doi: <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078>
- Routley, R. (1973). *Is there a need for a new, an environmental ethic?* Varna, Bulgaria: Sofia Press.
- Spannring, R. (2016). Animals in environmental education research. *Environmental Education Research*, 23(1), 63–74.
- Tardif-Williams, Y, C., & Bosacki, S. L. (2015). Evaluating the Impact of a Humane Education Summer-Camp Program on School-Aged Children's Relationships with Companion Animals. *Anthrozoos*, 28(4), 587-600.
- Tripper, B. (2011). A dog who I know quite well': everyday relationships between children and animals. *Children's Geographies*, 9(2), 145-165.