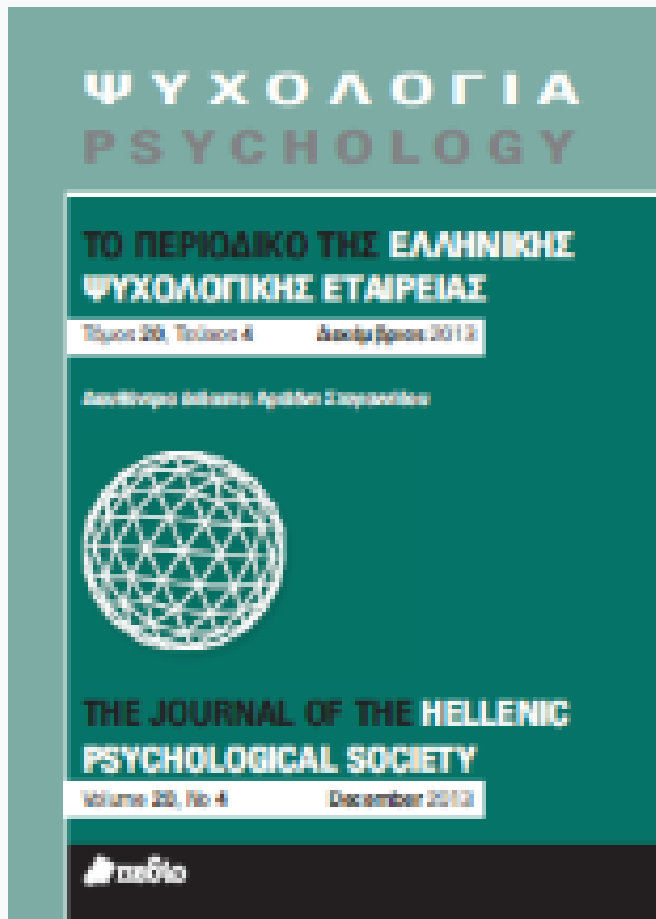


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 20, No 1 (2013)



The implementation of the mental health promotion program “I Can Problem Solve” in public kindergarten schools in Greece: First year’s results

Βάνα Χίου, Αναστασία Ζήση, Γιώτα Ξανθάκου, Μαρία Σαπουνά, Μαρία Καΐλα

doi: [10.12681/psy_hps.23519](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23519)

Copyright © 2020, Βάνα Χίου, Αναστασία Ζήση, Γιώτα Ξανθάκου, Μαρία Σαπουνά, Μαρία Καΐλα



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Χίου Β., Ζήση Α., Ξανθάκου Γ., Σαπουνά Μ., & Καΐλα Μ. (2020). The implementation of the mental health promotion program “I Can Problem Solve” in public kindergarten schools in Greece: First year’s results. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 20(1), 54–67. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23519

Η εφαρμογή του προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα: Αποτελέσματα του πρώτου χρόνου

ΒΑΝΑ ΧΙΟΥ¹, ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΖΗΣΗ², ΓΙΩΤΑ ΞΑΝΘΑΚΟΥ³,
ΜΑΡΙΑ ΣΑΠΟΥΝΑ⁴, ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ⁵

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την εφαρμογή για πρώτη φορά στην Ελλάδα του προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» (Shure, 2000) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μια δομημένη εκπαιδευτική παρέμβαση, πρωτογενούς πρόληψης, που στοχεύει στην ενδυνάμωση των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων σε προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής. Εφαρμόζοντας πειραματικό ερευνητικό σχέδιο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για δύο σχολικά έτη εξετάστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση: (α) οι γνωσιακές δεξιότητες απόδοσης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, και (β) οι κοινωνικές διαστάσεις της συμπεριφοράς. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν ότι οι άμεσες επιδράσεις της παρέμβασης στις γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων στα παιδιά της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικώς σημαντικές. Οι κλινικές εφαρμογές της έρευνας συζητούνται.

Λέξεις-κλειδιά: Προαγωγή ψυχικής υγείας, Εκπαιδευτική παρέμβαση, Πρόληψη, Προσχολική ηλικία, Δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, Κοινωνικές δεξιότητες.

1. Διεύθυνση: Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κτίριο Διοίκησης, Λόφος Πανεπιστημίου Αιγαίου, 81100 Μυτιλήνη. Τηλ.: 2251036502. Fax: 2251036509. E-mail: b.xiou@soc.aegean.gr.
2. Διεύθυνση: Αναπληρώτρια Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Κτίριο Διοίκησης, Λόφος Πανεπιστημίου Αιγαίου, 81100, Μυτιλήνη. Τηλ.: 2251036516. Fax: 2251036509. E-mail: a.zissi@soc.aegean.gr.
3. Διεύθυνση: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Κτίριο «Κλεόβουλος», Δημοκρατίας 1, 85100 Ρόδος. Τηλ.: 2241099131. Fax: 2241099131. E-mail: xanthacou@rhodes.aegean.gr.
4. Διεύθυνση: Διεύθυνση: Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο του West of Scotland. School of Social Sciences, Hamilton Campus, Almada Street, Hamilton, ML3 OJB. Tel: 01698283100. E-mail: maria.sarouna@uws.ac.uk
5. Διεύθυνση: Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Κτίριο «Κλεόβουλος», Δημοκρατίας 1, 85100 Ρόδος. Τηλ.: 2241099120. Fax: 2241099131. E-mail: kaila@rhodes.aegean.gr.

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα ευρήματα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» (“I Can Problem Solve”, Shure & Spivack, 1980, 1982), το οποίο υλοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 έτη) για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης που εστιάζεται στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων ως βασικής διάστασης για την προαγωγή της ψυχικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αντλώντας κυρίως από τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1989) και υιοθετώντας μια αναπτυξιακή προοπτική στοχεύει στην απόκτηση και την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων μέσω της εκμάθησης εναλλακτικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται πώς να παράγουν εναλλακτικές λύσεις, και αιτιάσεις για γεγονότα και συμπεριφορές.

Ευρήματα της κοινωνικής αναπτυξιακής ψυχολογίας τεκμηριώνουν την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων (Brown & Dunn, 1991), να προβλέψουν μελλοντικές συμπεριφορές λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες παρατηρούμενες συμπεριφορές (Cain, Heyman, & Walker, 1997), να κατανοήσουν κοινωνικούς κανόνες, να ανταποκριθούν σε κοινωνικές προσδοκίες (Dunn, 1999) και να συνάψουν φιλικές σχέσεις (Gershman & Hayes, 1983). Γνωρίζουμε ακόμη ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών έχουν την ικανότητα κατανόησης των δικών τους νοητικών καταστάσεων αλλά και των άλλων (πχ. προθέσεις ή επιθυμίες που κατευθύνουν συμπεριφορές), όπως αυτή αποδεικνύεται κυρίως από πειραματικά έργα απόδοσης εσφαλμένων πεποιθήσεων και τη σταδιακή εξασθένηση της επίδρασης της τρέχουσας πραγματικότητας στις αποκρίσεις τους (Mitchell, 2002). Αρκετοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά 2-3 ετών διαθέτουν κάποια ικανότητα να κατανοούν την αναπαραστατική φύση του νου από την ύπαρξη και μό-

νο της ικανότητας για προσποίηση, εξαπάτηση, και κατανόηση της αναφορικής διαφάνειας (Leslie, 1987). Μια σειρά από προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας που στοχεύουν στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, προσχολικής και σχολικής ηλικίας, κομίζουν όχι μόνο καθολικά οφέλη αλλά και σημαντικά κλινικά αποτελέσματα (Bennet & Gibbons, 2000. Durlak & Wells, 1997. Durlak et al., 2011. Erwin, 1994. Mathur et al., 1998. Sklad et al., 2012).

Το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» έχει λάβει εκτενή εμπειρικό έλεγχο για τα θετικά του αποτελέσματα και τη διαπολιτισμική του ισχύ (Chiou et al., 2005. Elias et al., 2003, 2012. Feis & Simons, 1985. Richardson, 2009. Shure & Spivack, 1980, 1982. Snir, 1977. Dincer & Guneyusu, 1997. Χίου και συν., 2005, 2007). Από τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική, άλλες παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας με παρόμοια φιλοσοφία του συγκεκριμένου προγράμματος είναι το *Second Step* (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000) και το *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem-Solving Child Training Program* (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Στην Ελλάδα, το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) εφάρμοσε κατά την τελευταία δεκαετία το πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στην σχολική κοινότητα» (Χατζηχρήστου, 2011). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης που απευθύνεται σε παιδιά τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά. Βασίζεται στις αρχές της συστημικής θεωρίας και στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρέμβαση βελτίωσαν σημαντικά τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, την ικανότητα αναγνώρισης εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, και ανάπτυξης διαφορετικών διαστάσεων του εαυτού τους (Χατζηχρήστου και συν., 2006).

Το πρόγραμμα «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» είναι μια δομημένη, λεκτική προσέγγιση με πρακτικό και γνωσιακό-συμπεριφορικό προσανατολισμό που ενθαρρύνει και καθοδηγεί τα παιδιά, προσχολικής και σχολικής ηλικίας, μέσω συγκεκριμένων τεχνικών με σαφείς και απλές οδηγίες να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, μαθαίνοντας τη σημασία των εννοιών «ίδιο» και «διαφορετικό», εκπαιδεύονται να καταλάβουν ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί ναιώθουν διαφορετικά για το ίδιο πράγμα και ότι για ένα πρόβλημα μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές λύσεις που η καθεμιά έχει τη δική της συνέπεια. Οι ομοιότητες αυτού του προγράμματος με το πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» (Χατζηχρήστου, 2011) είναι ότι και τα δύο αποβλέπουν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην στόχευση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, και στη δόμηση των δραστηριοτήτων με συγκεκριμένη ακολουθία. Η βασική διαφορά είναι ότι το πρώτο εστιάζεται σε ειδικές δεξιότητες εναλλακτικού συλλογισμού ενώ το δεύτερο έχει μια συνολική στόχευση προς την σχολική κοινότητα.

2. Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα και αντικείμενα της παρέμβασης που οργανώσαμε και υλοποιήσαμε περιγράφονται ως εξής:

- α) Εάν και σε τι βαθμό οι γνωσιακές δεξιότητες απόδοσης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα βελτιώθηκαν σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών ως αποτέλεσμα της συστηματικής παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».
- β) Εάν και σε τι βαθμό υπήρξε βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, επίσης, ως αποτέλεσμα της συστηματικής παρέμβασης «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα».
- γ) Εάν η εισαγωγή της παρέμβασης για πρώτη φορά στην ηλικία των 4-5 ετών είναι το ίδιο αποτελεσματική με την παρέμβαση για πρώτη φορά στην ηλικία 5-6 ετών.

- δ) Κατά πόσο οι γνωσιακές δεξιότητες εναλλακτικού συλλογισμού μεσολαμβάνουν της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών.
- ε) Εάν οι αναμενόμενες βελτιώσεις στις γνωσιακές δεξιότητες και στην κοινωνική διάσταση της συμπεριφοράς των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη είχαν διαχρονική ισχύ, διατηρήθηκαν δηλαδή και μεταγενέστερα του χρόνου της παρέμβασης.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα ευρήματα ως προς τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικό σχέδιο

Η έρευνα μας διεξήχθη για δύο σχολικά έτη (2004-2005 & 2005-2006) σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας. Η επιλογή των νηπιαγωγείων τα οποία έλαβαν μέρος στην έρευνα έγινε με τυχαία δειγματοληψία από τον κατάλογο των νηπιαγωγείων σε τρεις Δήμους νησιών: το Δήμο Πεταλούδων Ρόδου, το Δήμο Μυτιλήνης και το Δήμο Άνδρου. Κατά τον πρώτο χρόνο, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δέκα κλασικά τμήματα νηπιαγωγείων εφαρμόζοντας πειραματικό ερευνητικό σχέδιο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Τα νηπιαγωγεία της μελέτης με κλήρωση μοιράστηκαν στις δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα (Π.Ο.) και την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.).

Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκεσε συνολικά περίπου τρεις μήνες. Πριν την εισαγωγή και αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, οι ερευνητές χορήγησαν στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δύο δοκιμασίες για την εκτίμηση του αριθμού των εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που πρότειναν κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να συμπληρώσουν μια κλίμακα εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν και μετά την παρέμβαση.

Χρόνοι μετρήσεων

Οι παραπάνω εκτιμήσεις που καλύπτουν γνωσιακές δεξιότητες και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών πραγματοποιήθηκαν σε τέσσερις φά-

σεις: πριν και αμέσως μετά την τρίμηνη παρέμβαση του πρώτου και του δεύτερου χρόνου της έρευνας. Κατά το δεύτερο χρόνο έρευνας, τα αποτελέσματα του οποίου θα παρουσιάσουμε σε επόμενη δημοσίευσή μας, συμμετείχαν μόνο τα προνήπια (4-5 ετών) από το πρώτο χρόνο (ως νήπια πλέον) καθώς τα νήπια φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Κατά το δεύτερο χρόνο της έρευνας, δεδομένου ότι στα νηπιαγωγεία είχαν εγγραφεί τα νέα προνήπια (4-5 ετών) είχαμε την ευκαιρία να ελέγξουμε για δεύτερη φορά το ερευνητικό μας ερώτημα που αφορά τις άμεσες επιδράσεις της παρέμβασης σε παιδιά 4-5 ετών.

Δομή του προγράμματος

Εκπαιδευτικό υλικό της παρέμβασης αποτέλεσαν οι πενήντα εννέα (59) οργανωμένες διδακτικές δραστηριότητες του προγράμματος «*Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα*» (Shure, 2000). Οι διδακτικές αυτές δραστηριότητες, εικοσάλεπτης περίπου διάρκειας, πραγματοποιούνταν καθημερινά υπό τη μορφή μαθημάτων τα οποία χωρίζονται σε δύο ενότητες: η πρώτη ενότητα μαθημάτων (1-33 μάθημα) στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων προ-επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, όπως αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, τι είναι «δίκαιο» και «άδικο», αναγνώριση προβλημάτων σε διαπροσωπικό επίπεδο ενώ η δεύτερη ενότητα (34-59 μάθημα) στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μαθαίνοντας στα παιδιά να σκέφτονται ότι κάθε λύση έχει και τις συνέπειες της. Οι δραστηριότητες δίνονται υπό τη μορφή πλήρους γραπτού κειμένου. Στο τέλος του εγχειριδίου υπάρχουν πρότυπα διαλόγων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά ή ομηλικούς ως προς τον τρόπο επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων. Το πρόγραμμα, όπως και τα εργαλεία που χορηγήθηκαν, μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά από τρεις δίγλωσσους εξειδικευμένους επιστήμονες.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην παραπάνω παρέμβαση εκπαιδεύτηκαν από τη βασική ερευνήτρια (Β.Χ.) για τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος και ενσωμάτωσης του στο καθη-

μερινό αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου καθώς και της διάχυσης της φιλοσοφίας του σε άλλες δραστηριότητες της καθημερινότητας. Η βασική ερευνήτρια, επίσης, χορήγησε στις νηπιαγωγούς το βιβλίο των δραστηριοτήτων, επεξηγώντας τη δομή, τη φιλοσοφία και τις διδακτικές τεχνικές για την εφαρμογή του. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να βοηθούν τα παιδιά να αναζητούν μόνο τους λύσεις για τα διαπροσωπικά τους προβλήματα σκεπτόμενα τις πιθανές συνέπειες τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και κατά το ελεύθερο παιχνίδι, στην αυλή του σχολείου, την ώρα του φαγητού, κ.α. Η επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς ήταν συχνή.

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες στην έρευνα κατά το σχολικό έτος 2004-2005 ήταν 151 παιδιά (76 αγόρια και 75 κορίτσια) ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Η πειραματική ομάδα (Π.Ο.) αποτελούνταν από 81 παιδιά (38 αγόρια και 43 κορίτσια) και η ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.) από 70 παιδιά (38 αγόρια και 32 κορίτσια). Από τα 81 παιδιά της πειραματικής ομάδας, τα 42 (21 αγόρια και 21 κορίτσια) ήταν ηλικίας 4-5 ετών ενώ τα 39 (17 αγόρια και 22 κορίτσια) ηλικίας 5-6 ετών. Από τα 70 παιδιά της ομάδας ελέγχου, τα 28 (16 αγόρια και 12 κορίτσια) ήταν 4-5 ετών ενώ τα 42 (22 αγόρια και 20 κορίτσια) ηλικίας 5-6 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας της πειραματικής ομάδας είναι 5,14 (εύρος τιμών: από 4 έως 6,16) και της ομάδας ελέγχου 5,28 (εύρος τιμών: από 4,16 έως 6,25). Η έρευνα εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ζητήθηκε η γραπτή συγκατάθεση των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στις μετρήσεις και διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων με τη χρήση κωδικών.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Λύσεων σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (Preschool Interpersonal Problem Solving Test) (Shure 1992). Αξιολογεί την ικανότητα παιδιών ηλικίας 4-6 ετών να προσφέρουν εναλλακτι-

κές λύσεις σε δύο τύπους υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων: (α) πώς θα αποκτήσουν ένα παιχνίδι που έχει ένας ομήλικός τους, και (β) πώς θα αποτρέψουν το θυμό της μητέρας τους μετά την καταστροφή ενός αγαπημένου της αντικείμενου. Κατά τη χορήγηση της, χρησιμοποιούνται εικόνες και φιγούρες. Ο συνολικός αριθμός εναλλακτικών λύσεων που προτείνει ένα παιδί προκύπτει από το άθροισμα των διαφορετικών αλλά σχετικών λύσεων που αναφέρει στα δύο παραπάνω υποθετικά προβλήματα (Shure, 1992).

Στη έρευνα μας ελέγχθηκε η αξιοπιστία μεταξύ δυο βαθμολογητών σε δείγμα 67 παιδιών του πρώτου χρόνου και ο υπολογισμός της πραγματοποιήθηκε βάσει του τύπου: 2 (αριθμός συμφωνίας αξιολογήσεων των δυο βαθμολογητών) / αριθμού αξιολογήσεων του α' βαθμολογητή + αριθμού αξιολογήσεων του β' βαθμολογητή, όπως προτείνει η Shure (1992). Από τον έλεγχο βρέθηκε ότι η αξιοπιστία μεταξύ των δυο βαθμολογητών για τις σχετικές λύσεις ήταν 0,99 και για τις σχετικές κατηγορίες λύσεων κυμαινόταν από 0,97 έως 0,99, παρόμοια με εκείνη που πέτυχε η Shure (.96-0,97). Στην πρωτότυπη, επίσης, δοκιμασία η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου μετά από διάστημα μιας εβδομάδας ήταν 0,72 ενώ μετά από διάστημα τριών και πέντε μηνών ήταν 0,59 (Shure, 1992). Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι καλά εδραιωμένη καθώς βρέθηκε ότι η δεξιότητα απόδοσης εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα αποτελεί παράγοντα διάκρισης παιδιών με διαφορετικές συμπεριφορές (Shure, 1992. Youngstrom et al., 2000). Η χορήγηση της δοκιμασίας πέτυχε να διαφοροποιήσει τα παιδιά με καλή προσαρμογή από εκείνα με εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα.

Δοκιμασία Μέτρησης Εναλλακτικών Συνεπειών σε Διαπροσωπικά Προβλήματα Παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (What Happens Next Game Test) (Shure, 1990). Αξιολογεί την ικανότητα παιδιών να προσφέρουν εναλλακτικές συνέπειες σε δύο τύπους υποθετικών προβλημάτων: (α) «τι μπορεί να συμβεί», εάν ένα παιδί αρπάξει ένα παιχνίδι από έναν ομήλικό του, και (β) «τι μπορεί να συμβεί» εάν ένα παιδί πάρει αντικείμενο ενός ενήλικα χωρίς προηγούμενης να ζητήσει σχετική άδεια. Κατά τη χο-

ρήγηση της δοκιμασίας, χρησιμοποιούνται εικόνες και φιγούρες. Ο συνολικός αριθμός εναλλακτικών συνεπειών τις οποίες μπορεί να προτείνει ένα παιδί προκύπτει από το άθροισμα των διαφορετικών αλλά σχετικών συνεπειών που αναφέρει στα δύο παραπάνω υποθετικά προβλήματα (Shure, 1990).

Στην πρωτότυπη δοκιμασία η μεταξύ δυο βαθμολογητών αξιοπιστία για τις σχετικές συνέπειες ήταν 0,96 (Shure & Spivack, 1982). Στην έρευνά μας, από σχετικό έλεγχο σε δείγμα 67 παιδιών του πρώτου χρόνου βρέθηκε ότι η μεταξύ δυο βαθμολογητών αξιοπιστία ήταν 0,99 τόσο για τις σχετικές συνέπειες όσο και για τις σχετικές κατηγορίες συνεπειών.

Κλίμακα Εκτίμησης Συμπεριφοράς σε Παιδιά Ηλικίας 3-6 ετών (Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2) (Merrell, 2002). Αποτελείται από δύο κλίμακες: (α) την Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Scale) και (β) την Κλίμακα Προβλημάτων Συμπεριφοράς (Problem Behavior Scale).

Η Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων περιλαμβάνει 34 προτάσεις που βαθμολογούνται σε τετραβάθμια κλίμακα (από 0=ποτέ έως 3=συχνά) και αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών που είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε θετικά προσωπικά και κοινωνικά αποτελέσματα. Η κλίμακα αυτή χωρίζεται σε τρεις υποκλίμακες:

- α. Κοινωνική συνεργασία (social cooperation). Περιλαμβάνει 12 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών θετικών για την επίτευξη συνεργασίας με ενήλικες και ομήλικους. Στην έρευνα μας, ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha = 0,918$ (T1) και 0,931 (T2), παρόμοια με εκείνη που επιτυγχάνει ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ($\alpha = 0,94$),
- β. Κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction). Περιλαμβάνει 11 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης στοιχείων συμπεριφοράς σημαντικών για την απόκτηση και διατήρηση της κοινωνικής αποδοχής. Στην έρευνά μας, ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha = 0,874$ (T1) και 0,863 (T2) που συγκρίνεται επιτυχώς με εκείνη του Merrell ($\alpha = 0,92$).

γ. Κοινωνική ανεξαρτησία (social independence). Περιλαμβάνει 11 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών σημαντικών για την απόκτηση της κοινωνικής αυτονομίας-ανεξαρτησίας, όπως για παράδειγμα έλλειψη άγχους αποχωρισμού από ενήλικες ή επίδειξη αυτοπειοίθησης σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς. Στην έρευνα μας, ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας έδειξε ότι ο δείκτης α του Cronbach ανέρχεται στο 0,849 (T1) και 0,803 (T2). Ο αντίστοιχος δείκτης που πέτυχε ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ήταν της τάξης του $\alpha=0,88$. Στο σύνολο της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων (*Social Skills Scale*) ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha=0,936$ (T1) και 0,941 (T2) που συγκρίνεται επιτυχώς με εκείνη του Merrell ($\alpha=0,96$).

Η Κλίμακα Προβλημάτων Συμπεριφοράς περιλαμβάνει 42 προτάσεις που βαθμολογούνται σε κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (από 0=ποτέ έως 3=συχνά) και αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης στοιχείων που είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε μειωμένες κοινωνικές συμπεριφορές. Η κλίμακα αυτή χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες:

- α. Εξωτερικευμένα προβλήματα (externalizing problems), η οποία περιλαμβάνει 27 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης διασπαστικών και υπερκινητικών συμπεριφορών. Στην έρευνα μας, ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha=0,971$ (T1) και 0,972 (T2) παρόμοια με εκείνη που επιτυγχάνει ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ($\alpha=0,97$).
- β. Εσωτερικευμένα προβλήματα (internalizing problems), η οποία περιλαμβάνει 15 προτάσεις που αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης αυξημένων συναισθηματικών δυσκολιών και συμπεριφοράς που σχετίζονται με εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως για παράδειγμα κοινωνική απόσυρση, υπερευαισθησία, φοβίες, άγχος. Στην έρευνα μας, ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha=0,925$ (T1) και 0,928 (T2) επιτυχώς συγκρίσιμη με εκείνη του Merrell στην πρωτότυπη (0,91).

Στο σύνολο της Κλίμακας Προβλημάτων Συμπεριφοράς (*Problem Behavior Scale*), ο συνολικός δείκτης επέδειξε αξιοπιστία της τάξης του $\alpha=0,968$ (T1) και 0,972 (T2), παρόμοια με εκείνη που επιτυγχάνει ο Merrell στην πρωτότυπη κλίμακα ($\alpha=0,97$). Ψυχομετρικοί έλεγχοι της εγκυρότητας του περιεχομένου, της εννοιολογικής κατασκευής, της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας εγκυρότητας εδράωσαν την πρωτότυπη κλίμακα του Merrell ως ένα έγκυρο εργαλείο εκτίμησης της συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών (Merrell, 2002). Ο έλεγχος της επιβεβαιωτικής εγκυρότητας της κλίμακας που εφαρμόστηκε μέσω παραγοντικής ανάλυσης για τις ερευνητικές ανάγκες της παρούσας μελέτης θα παρουσιαστεί σε επόμενη δημοσίευση.

3. Αποτελέσματα

Α. Σύγκριση της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν την παρέμβαση του πρώτου χρόνου

Πριν την εισαγωγή της παρέμβασης (T1) πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος των δεδομένων προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και των παιδιών που θα συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου ως προς: (α) την κατανομή φύλου, (β) την ηλικία, (γ) την απόδοση αριθμού λύσεων και συνεπειών σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, (δ) τις κοινωνικές δεξιότητες (κοινωνική συνεργασία, κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική αυτονομία), και τα προβλήματα συμπεριφοράς (εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και των παιδιών που θα συμμετείχαν στη συνθήκη ελέγχου ως προς την κατανομή φύλου ($\chi^2=0,816(1)$, $p=0,366$), την ηλικία ($t=-1,388$, $p=0,167$), την απόδοση αριθμού εναλλακτικών λύσεων ($t=-1,754$, $p=0,081$) και συνεπειών ($t=-0,553$, $p=0,581$) κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Ομοί-

ως, οι δύο ομάδες παιδιών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις τρεις επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες της κλίμακας PKBS-2, δηλαδή την κοινωνική συνεργασία ($t=0,251, p=0,802$), την κοινωνική αλληλεπίδραση ($t=1,355, p=0,177$) και την κοινωνική αυτονομία ($t=0,976, p=0,331$) αλλά και ως προς το σύνολο της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων ($t=1,027, p=0,306$).

Επίσης, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που θα συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη και στη συνθήκη ελέγχου ως προς τη συχνότητα εμφάνισης εξωτερικευμένων προβλημάτων ($t=0,639, p=0,524$). Αντίθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($t=2,455, p=0,015$). Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος (15,90 έναντι 12,16) ως προς τη συχνότητα εμφάνισης εσωτερικευμένων προβλημάτων εμφανίζεται στα παιδιά που θα συμμετέχουν στην πειραματική συνθήκη και στα οποία αναμένεται βελτίωση μετά την παρέμβαση. Τέλος, οι δυο ομάδες παιδιών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το σύνολο της Κλίμακας Προβλημάτων Συμπεριφοράς ($t=1,387, p=0,167$).

Από σχετικό έλεγχο βρέθηκε επίσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου και απόδοσης αριθμού λύσεων ($t=-1,465, p=0,145$) και συνεπειών ($t=0,483, p=0,630$) σε υποθετικά διαπροσωπικά προβλήματα, κοινωνικής αλληλεπίδρασης ($t=-0,112, p=0,911$), κοινωνικής αυτονομίας ($t=-0,161, p=0,872$) και εσωτερικευμένων προβλημάτων ($t=0,606, p=0,546$). Εντοπίζονται, όμως, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φύλου και ικανότητας για κοινωνική συνεργασία ($t=-2,435, p=0,016$) με τα κορίτσια να πετυχαίνουν μεγαλύτερο μέσο όρο (31,36 έναντι 29,24 των αγοριών) και μεταξύ φύλου και εξωτερικευμένων προβλημάτων ($t=2,581, p=0,011$) με τα αγόρια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο αυτή τη φορά (25,99 έναντι 18,31 των κοριτσιών).

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει το αποτέλεσμα για την σχέση μεταξύ φύλου, των κοινωνικών δεξιοτήτων συνολικά και των προβλημάτων

συμπεριφοράς. Αν και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου και κοινωνικών δεξιοτήτων ($t=-1,062, p=0,290$), υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλου και προβλημάτων συμπεριφοράς ($t= 2,125, p=0,035$).

Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούνται από παιδιά δύο ηλικιακών ομάδων, των προνηπίων (4-5 ετών) και νηπίων (5-6 ετών), εξετάστηκαν οι διαφορές τους σε σχέση με τον αριθμό εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών που πρότειναν κατά την παρουσίαση υποθετικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών και των παιδιών 5-6 ετών ως προς την απόδοση λύσεων ($t=-5,766, p=0,000$) και συνεπειών ($t=-3,138, p=0,002$). Τα παιδιά 4-5 ετών πρότειναν κατά μέσο όρο 4,03 λύσεις και 3,09 συνέπειες ενώ τα παιδιά 5-6 ετών 6,77 λύσεις και 4,44 συνέπειες, αντίστοιχα.

Συσχέτιση των γνωσιακών δεξιοτήτων με διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των εναλλακτικών λύσεων που πρότειναν τα παιδιά ($N=151$) και των δεξιοτήτων της κοινωνικής συνεργασίας ($r=0,202, p=0,013$), της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ($r= 0,346, p=0,000$), της κοινωνικής αυτονομίας ($r=0,239, p=0,003$) και του συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων ($r=0,314, p=0,000$), όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τις νηπιαγωγούς κατά την συμπλήρωση των κλιμάκων PKBS-2. Όπως ήταν αναμενόμενο (Shure, 1992), βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των εναλλακτικών λύσεων που πρότειναν τα παιδιά, των εσωτερικευμένων προβλημάτων ($r=-0,261, p=0,001$) και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά ($r=-0,202, p=0,013$). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που πρόσφεραν περισσότερες εναλλακτικές λύσεις είχαν καλύτερη κοινωνικότητα, υψηλότερη αυτονομία και μεγαλύτερη ετοιμότητα για κοινωνική συνεργασία. Αντίθετα, τα παιδιά που πρότειναν λιγότερες εναλλακτικές λύσεις βρέθηκαν να εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα. Στατιστικά μη σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ του

Πίνακας 1

Γνωσιακές δεξιότητες	Πειραματική ομάδα					
	Προνηπια			Νήπια		
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο
Αριθμός Παιδιών	N=41	N=41		N=39	N=39	
Λύσεις						
Μ.Ο	4,39	8,00	3,61	5,90	10,67	4,77
Εύρος τιμών	0-13	3-17		0-11	1-17	
Τ.Α	2,626	3,225		3,050	3,527	
Αριθμός Παιδιών	N=38	N=38		N=34	N=34	
Συνέπειες						
Μ.Ο	3,50	5,76	2,26	4,12	7,03	2,91
Εύρος τιμων	0-8	1-11		0-10	2-14	
Τ.Α	2,368	2,573		2,750	3,010	
	Ομάδα Ελέγχου					
	Προνηπια			Νήπια		
Γνωσιακές δεξιότητες	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο
Αριθμός Παιδιών	N=26	N=26		N =40	N=40	
Λύσεις						
Μ.Ο	3,62	5,46	1,84	7,40	8,23	0,83
Εύρος τιμών	0-8	0-11		1-16	3-17	
Τ.Α	2,684	3,558		2,977	3,347	
Αριθμός Παιδιών	N=21	N=21		N=34	N=34	
Συνέπειες						
Μ.Ο	2,71	2,43	-0,28	4,26	4,47	0,21
Εύρος τιμών	0-6	0-8		0-13	0-11	
Τ.Α	2,217	2,249		2,799	2,549	

αριθμού εναλλακτικών λύσεων που πρότειναν τα παιδιά και της εμφάνισης εξωτερικευμένων προβλημάτων ($r=-0,140, p=0,087$).

Επίσης, θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του αριθμού των εναλλακτικών συνεπειών που πρότειναν τα παιδιά ($N = 146$) και των δεξιοτήτων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ($r=0,256, p=0,002$), της κοινωνικής αυτονομίας ($r=0,173, p=0,036$) και του συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων ($r=0,180, p=0,030$), όπως αυτές αξιολογήθηκαν από τις νηπιαγωγούς κατά τη συμπλήρωση των κλιμάκων PKBS-2.

Αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ του αριθμού των συνεπειών που πρότειναν τα παιδιά και της εμφάνισης εσωτερικευμένων προβλημάτων ($r=-1,78, p=0,032$). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που πρότειναν περισσότερες εναλλακτικές συνέπειες ήταν πιο κοινωνικά και αυτόνομα ενώ τα παιδιά που πρόσφεραν λιγότερες εναλλακτικές συνέπειες βρέθηκαν να εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα. Στατιστικά μη σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ως προς τη σχέση των εναλλακτικών συνεπειών που πρότειναν τα παιδιά και της κοινωνικής συνεργασίας ($r=0,023, p=0,786$), των εξωτερικευμένων προβλημάτων ($r=0,28, p=0,733$), όπως και των προβλημάτων συμπεριφοράς συνολικά ($r=-0,46, p=0,585$).

Β. Ευρήματα μετά την εισαγωγή της παρέμβασης κατά τον πρώτο χρόνο

Για τον εντοπισμό πιθανών βελτιώσεων ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε υποθετικές διαπροσωπικές συγκρούσεις και την κοινωνική συμπεριφορά αμέσως μετά την ολοκλήρωση της τρίμηνης εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων βάσει του πολυ-παραγοντικού σχεδίου 2 ομάδες x 2 χρόνους.

Δεδομένων των στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις δύο παραπάνω γνωστικές δεξιότητες μεταξύ των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών και των παιδιών 5-6 ετών από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε πριν την εισαγωγή της παρέμβα-

σης στο σύνολο του δείγματος, οι πιθανές βελτιώσεις ελέγχθηκαν ξεχωριστά για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών και 5-6 ετών.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω ανάλυση έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου ως προς την απόδοση εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών τόσο για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (Λύσεις: $F(1, 65)=5,815, p=0,019$. Συνέπειες: $F(1, 57)=24,594, p=0,000$) όσο και για τα παιδιά 5-6 ετών (Λύσεις: $F(1, 77)=28,752, p=0,000$. Συνέπειες: $F(1, 66)=16,755, p=0,000$). Από τον Πίνακα 1 είναι φανερό ότι οι παραπάνω σημαντικές αλληλεπιδράσεις οφείλονται σε στατιστικά σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων αυτών στα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική συνθήκη.

Με την ίδια στατιστική μέθοδο ελέγχθηκε η πιθανή τροποποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, $F(1, 68)=3,466, p=0,067$ και τα εσωτερικευμένα προβλήματα, $F(1, 68)=3,973, p=0,05$ των παιδιών 4-5 ετών. Αντιθέτως, για τα παιδιά της ίδιας ηλικίας προέκυψε αλληλεπίδραση ομάδας x χρόνου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα, $F(1, 68)=9,034, p=0,004$ και το σύνολο των προβλημάτων συμπεριφοράς, $F(1,68)=9,375, p=0,003$ η οποία και αποδίδεται στην μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην ομάδα ελέγχου.

Όσον αφορά τα παιδιά 5-6 ετών δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις ομάδας x χρόνου ούτε ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, $F(1, 79)=0,895, p=0,347$ ούτε ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς: Εξωτερικευμένα προβλήματα, $F(1, 79)=1,162, p=0,284$, εσωτερικευμένα, $F(1, 79)=2,950, p=0,09$, και το σύνολο προβλημάτων συμπεριφοράς, $F(1, 79)=2,417, p=0,124$.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς και η διαφορά αυτών στους δύο χρόνους (πριν και μετά την εισαγωγή της πρώτης φάσης της παρέμβασης).

Πίνακας 2

	Πειραματική ομάδα					
	Προνηπια			Νήπια		
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο
Αριθμός Παιδιών	N=42	N=42		N=39	N=39	
Κοινωνικές Δεξιότητες						
M.O	80,60	80,81	0,21	82,67	86,36	3,69
T.A	14,967	15,616		13,166	12,493	
Αριθμός Παιδιών	N=42	N=42		N=39	N=39	
Εξωτερικευμένα προβλήματα						
M.O	23,55	24,17	0,62	22,56	23,03	0,47
T.A	21,648	21,613		20,336	19,584	
Αριθμός Παιδιών	N=42	N=42		N=39	N=39	
Εσωτερικευμένα προβλήματα						
M.O	16,98	16,48	-0,5	14,74	14,38	-0,36
T.A	10,817	10,325		10,169	10,259	
Αριθμός Παιδιών	N=42	N=42		N=39	N=39	
Προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	40,52	40,64	0,12	37,31	37,41	0,1
T.A	30,604	30,098		27,963	28,518	
	Ομάδα Ελέγχου					
	Προνηπια			Νήπια		
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Διαφορά Μ.Ο
Αριθμός Παιδιών	N=28	N=28		N=42	N=42	
Κοινωνικές Δεξιότητες						
M.O	75,50	79,18	3,68	81,83	84,07	2,24
T.A	12,627	12,190		13,120	11,280	
Αριθμός Παιδιών	N=28	N=28		N=42	N=42	
Εξωτερικευμένα προβλήματα						
M.O	21,39	17	-4,39	20,95	19,24	-1,71
T.A	13,596	13,047		17,068	17,072	
Αριθμός Παιδιών	N=28	N=28		N=42	N=42	
Εσωτερικευμένα προβλήματα						
M.O	14,18	11,64	-2,54	10,81	8,55	-2,26
T.A	7,949	8,685		7,465	5,696	
Αριθμός Παιδιών	N=28	N=28		N=42	N=42	
Προβλήματα συμπεριφοράς						
M.O	35,57	28,64	-6,93	31,76	27,79	-3,97
T.A	19,008	20,124		19,618	19,237	

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας είναι συνεπή με τα ευρήματα των πρωτότυπων ερευνών της Shure (Shure & Spivack, 1980, 1982) αλλά και με άλλες έρευνες που υλοποίησαν την παρέμβαση «*Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα*» σε διαφορετικά πολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Dincer & Guneyu, 1997. Elias et al., 2003, 2012. Punia, Balda, & Punia, 2004. Snir, 1977). Η μελέτη μας κατέδειξε ότι οι εκτιμώμενες δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων πέτυχαν τη διαφοροποίηση των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τόσο τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών όσο και τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της παρέμβασης ενδυνάμωσαν τις δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Ωστόσο, οι θετικές μεταβολές στις δεξιότητες του εναλλακτικού συλλογισμού δεν αποτυπώθηκαν στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με στατιστικά σημαντικό βαθμό. Για δύο τουλάχιστον λόγους εξηγούμε το εύρημα αυτό: πρώτον, τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη μας ήδη είχαν ένα καλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, χωρίς σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, και δεύτερον γνωρίζουμε από την σχετική βιβλιογραφία ότι τέτοιου τύπου προγράμματα είθισται να πετυχαίνουν τους άμεσους στόχους τους που είναι η ενδυνάμωση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ενώ οι επιδράσεις που έχουν στα προβλήματα συμπεριφοράς συχνά δεν είναι ευθείες.

Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη μετα-ανάλυση των Durlak και Wells (1997) που έδειξε ότι οι παρεμβάσεις πέτυχαν την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αλλά δεν είχαν άμεση επίδραση στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι Beelman και συν. (1994), επίσης στη μετα-ανάλυση τους, βρήκαν ότι οι παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών έχουν άμεσες και μεγαλύτερες επιδράσεις στη βελτίωση των γνωστικών τους δεξιοτήτων, αλλά έμμεσες και μικρότερες στην κοινωνική συμπεριφορά. Αυτό το υποστηρίζουν και άλλες πιο σύγχρονες μετα-ανάλυσεις όπως των Sklad και συ-

νεργατών (2012) και των Durlak και συνεργατών (2011). Οι Sklad και συνεργάτες αναφέρουν άμεσες και υψηλές επιδράσεις για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, μέτριες για την σχολική επίδοση, την προκοινωνική και την παρεκκλίνοσα συμπεριφορά και μικρές ως προς την χρήση ουσιών και την κλινική κατάσταση. Προς την ίδια κατεύθυνση είναι τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των Durlak και συνεργατών (2011) που επιβεβαίωσαν ότι τα καθολικά προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης σε παιδιά και εφήβους έχουν άμεσες και μεγαλύτερες επιδράσεις στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες αλλά μικρότερες στα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι Losel και Beelman (2003) μας διαφωτίζουν, επίσης, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμφάνιζαν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική τους συμπεριφορά ωφελήθηκαν σημαντικά περισσότερο από εξατομικευμένες παρεμβάσεις και λιγότερο από καθολικές παρεμβάσεις πρωτογενούς πρόληψης. Η αποτελεσματικότητά των εξατομικευμένων παρεμβάσεων αυξάνεται ακόμα περισσότερο όταν συμπληρώνονται και από άλλες πολυεπίπεδες τεχνικές και προσεγγίσεις (Shure, 2000. Spence, 2003. Weissberg & Bell, 1997).

Συνοψίζοντας, τα πλεονεκτήματα του πειραματικού ερευνητικού σχεδίου και των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα και τα οφέλη για τα παιδιά ηλικίας 4-5, όπως και 5-6 ετών, ως προς την ανάπτυξη εναλλακτικού συλλογισμού. Μια επόμενη μελέτη θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσει την κλινική αξία του συγκεκριμένου προγράμματος, εφαρμόζοντας το σε παιδιά με αυξημένες δυσκολίες ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά καθώς γνωρίζουμε από τις πρωτότυπες παρεμβάσεις των Shure & Spivack (1980, 1982) ότι αυτές ήταν αποτελεσματικές στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών όταν τις εφαρμόζαν σε δυσμενή περιβάλλοντα (φτωχογειτονίες αστικής περιοχής) και σε μειονότητες που ήδη είχαν παρατηρηθεί δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά. Επίσης, χρειάζεται να επισημάνουμε τη σημασία της οργανωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την υλοποίηση τέτοιων παρεμβάσεων (Vestal & Aaron, 2004).

Οι Ζήση και Στυλιανίδης (2004) έχουν γράψει για τη σημασία διαμόρφωσης εθνικών πολιτικών για την προαγωγή ψυχικής υγείας σε επίπεδο κοινότητας αλλά και ευρύτερα κοινωνικό. Η παρούσα μελέτη είναι μια συνεισφορά που στοχεύει στην καλλιέργεια μιας νέας οπτικής για το σχολείο ως κοινότητα ζωής με ζωντανές και δημιουργικές κοινωνικές σχέσεις.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά την κα. Μαρία Σαπουνά, Λέκτορα του Πανεπιστημίου του West of Scotland για την στατιστική επιμέλεια των ερευνητικών δεδομένων της έρευνάς μας.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.
- Beelman, A., Pflingsten, U., & Losel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Bennett, D. S. & Gibbons, T. A. (2000). Efficacy of child cognitive-behavioral interventions for antisocial behavior: A meta-analysis. *Child & Family Behavior Therapy*, 22, 1-15.
- Brown, J. & Dunn, J. (1991). «You can cry, Mom»: The social and developmental implications of talk about internal states. *The British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Cain, K. M., Heyman, G. D., & Walker, M. E. (1997). Preschoolers' ability to make dispositional predictions within and across domains. *Social Development*, 6, 53-75.
- Chiou, V., Zissi, A., Xanthakou, Y., & Kaila, M. (2005). *An interpersonal problem-solving intervention among preschoolers in Greece*. Paper presented at the 27th Colloquium of International School Psychology Association, Athens.
- Dincer, C., & Guneyusu, S. (1997). Examining the effects of problem-solving training on the acquisition of interpersonal problem-solving skills by 5-year-old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5, 37-46.
- Dunn, J. (1999). *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A.B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Elias, L. C. S., Marturano, E. M., Motta, A. M., & Giurlani, A. G. (2003). Treating boys with low school achievement and behavior problems: Comparison of two kinds of intervention. *Psychological Reports*, 92, 105-116.
- Elias, L. C. S., Marturano, E. M., & Motta- Oliveira, A. M. (2012). Eu posso resolver problemas: um programa para o desenvolvimento de habilidades de solucao de problemas interpesoais. *Temas Em Psicologia*, 20, 521-535.
- Erwin, P. G. (1994). Effectiveness of social skills training with children: A meta-analytic study. *Counselling Psychology Quarterly*, 7, 305-310.
- Ζήση, Α & Στυλιανίδης, Σ. (2004). Αγωγή και προαγωγή υγείας. Αποσαφηνίσεις και προοπτικές. *Εγκέφαλος*, 41, 27-42.
- Feis, C. L., & Simons, C. (1985). Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills: A replication. *Prevention in the Human Services*, 3, 59-70.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Gershman, E. S., & Hayes, D. S. (1983). Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 169-177.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of «theory of mind». *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Losel, F., & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M. M., Forness, S. R., & Rutherford, R. B. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of

- single-subject research. *Behavioral Disorders*, 23, 193-201.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2nd ed.). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Mitchell, P. (2002). *Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Punia, D., Balda, S., & Punia, S. (2004). Training disadvantaged rural children for interpersonal cognitive problem-solving skills. *Studies of Tribes and Tribals*, 2, 9-13.
- Richardson, D. L. (2009). *Evaluation of interpersonal problem-solving skills program for preschool and elementary children*. Unpublished Doctoral Dissertation: Oklahoma State University.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Shure, M. B. (1990). *What Happens Next Game Test: Manual*. Philadelphia, PA: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann University.
- Shure, M. B. (1992). *Preschool Interpersonal Problem Solving (PIPS) Test: Manual*. Philadelphia, PA: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann University.
- Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program (preschool)*. Campaign IL: Research Press.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909.
- Snir, D. (1977). *The influence of interpersonal problem-solving training on social adjustment of pre-school impulsive children*. Master of Arts, Ramat-Gan, Israel: Department of Psychology, Bar-Ilan University.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84-96.
- Vestal, A. & Jones, N. A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19, 131-142.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. M. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - the foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17, 96-113.
- Weissberg, R. P., & Bell, D. N. (1997). A meta-analytic review of primary prevention programs for children and adolescents: Contributions and caveats. *American Journal of Community Psychology*, 25, 207-214.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Κ. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8, 155-175.
- Χίου, Β., Ζήση, Α., Ξανθάκου, Γ., & Καϊλα, Μ. (2005). Προαγωγή ψυχικής υγείας: Παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α. Ζήση, Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα (Επιμ.), *Ψυχική Υγεία* (σσ. 124-149). Αθήνα: Ατραπός.
- Χίου, Β., Ξανθάκου, Γ., Ζήση, Α., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2007). Ψυχική υγεία και εκπαιδευτικός σχεδιασμός: Εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας σε νηπιαγωγεία. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σσ. 282-297), Αθήνα: Ατραπός.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 589-602.

The implementation of the mental health promotion program “I Can Problem Solve” in public kindergarten schools in Greece: First year’s results

VANA CHIOU¹, ANASTASIA ZISSI²

YOTA XANTHACOU³, MARIA SAPOUNA⁴

MARIA KAILA⁵

ABSTRACT A mental health promotion intervention program called “I Can Problem Solve” (Shure, 2000) aiming at enhancing interpersonal - cognitive problem solving skills was implemented for first time among preschool children (4-6 aged) attended kindergarten schools in Greece. An experimental repeated measures research design was employed to test over a period of two years; a) cognitive skills of alternative solutions and consequences to hypothetical interpersonal problems, and b) social skills and problem behaviors. The first year’s results indicate significant improvements in both cognitive skills for the children joined the experimental research group. The clinical implications of the study are discussed.

Keywords: Mental health promotion, Interpersonal problem solving skills, Preschool prevention, social skills.

1. **Address:** Phd Candidate, Dpt. of Pre-school Education and Educational Design, University of the Aegean. University of the Aegean, Administration Building, University Hill, 81100 Mytilene. Tel.: +30 2251036502. Fax: +30 2251036509. E-mail: b.xiou@soc.aegean.gr
2. **Address:** Associate Professor, Dpt. of Sociology, University of the Aegean. Administration Building, University Hill, 81100 Mytilene. Tel.: +30 2251036516, Fax: +30 2251036509. E-mail: a.zissi@soc.aegean.gr
3. **Address:** Associate Professor, Dpt. of Pre-school Education and Educational Design, University of the Aegean. Kleovoulos Building, 1 Dimokratias Ave., 85100 Rhodes Greece. Tel.: +30 2241099131. Fax: +30 2241099131. E-mail: xanthacou@rhodes.aegean.gr
4. **Address:** Lecturer at University of the West of Scotland. School of Social Sciences, Hamilton Campus, Almada Street, Hamilton, ML3 OJB. Tel: 01698283100. Email: maria.sapouna@uws.ac.uk
5. **Address:** Professor, Dpt. of Pre-school Education and Educational Design, University of the Aegean. Kleovoulos Building, 1 Dimokratias Ave., 85100 Rhodes Greece. Tel.: +30 2241099120. Fax: +30 2241099131. E-mail: kaila@rhodes.aegean.gr.